

TESE DE DOUTORAMENTO

# **O CIBERACOSO NO ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EIXOS DA PREVENCIÓN NA CONTORNA FAMILIAR**

Leticia López Castro

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL EN ARTES E HUMANIDADES, CIENCIAS  
SOCIAIS E XURÍDICAS

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2019



Esta Tese de Doutoramento é o resultado da investigación levada a cabo pola autora grazas á concesión dunha Axuda de Apoio á Etapa Predoutoral da Xunta de Galicia DOG 210 do 04/11/2016.



## DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

### O ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. Eixos da prevención na contorna familiar

Dna. Leticia López Castro

Presento a miña tese, seguindo o procedemento adecuado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

*En Santiago de Compostela, 11 de Outubro de 2019.*

Fdo. Leticia López Castro





## **AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA**

**O ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. Eixos da  
prevención na contorna familiar**

Dna. Diana Priegue Caamaño

INFORMA:

Que a presente tese, corresponde co traballo realizado por Dna. Leticia López Castro, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos exixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directora desta non incorre nas causas de abstención establecidas en Lei 40/2015.

*En Santiago de Compostela, 11 de Outubro de 2019.*

Fdo. Diana Priegue Caamaño



## AGRADECEMENTOS

Grazas aos moitos sopros de aire fresco que me permitiron percorrer este camiño e que resumirei en familias, como non podía ser doutro xeito:

Grazas á miña familia de sangue. Grazas a miña nai polas conversas a deshora, a axuda e os folgos nos momentos máis grises e por crer en min. Grazas a meu pai, Ramón, a meu irmán, Javi, e á miña madriña, Marixu. Grazas á miña recente cuñada, Di. Grazas á miña aldea, a miña avoa, Manuela, á miña tía, Geni, ao meu padriño, Suso, e ao seu xa non tan pequeno, Brais. Grazas á miña familia de Lacho, en especial ás mulleres, á miña tía Li, a Cris e a Ainhoa. Grazas tamén a Carlitos. Grazas a todas e todos, a cada un de vós que pensáchedes en min, comprendíchedes as miñas ausencias e fixéchedes máis livián o meu camiño.

Grazas á miña familia de amigas. Grazas a Ani, Ange, Anuski, Lau, Gabi, Cris, Sara, Fran, Giulia, Dafne, Alba, Medea, Adri e Lu. Grazas polas conversas sobre un camiño sen final no que a vosa axuda, o voso apoio, a vosa forma de crer en min, os vosos consellos e o inmenso cariño foron sopros de aire na mellor dirección. Grazas tamén por comprender as miñas ausencias que non foron poucas.

Grazas á miña familia profesional. Grazas á Dra. Diana Priegue por dirixir este traballo de investigación, por todo o que aprendín, polo apoio e por ser un gran referente. Sen ti non houbese sido posible, por tanto, grazas e mil veces grazas. Grazas tamén ás compañeiras e compañeiros do despacho 28, a Ígor, Jesús, Jesi, Anaïs, Cris e Sote. Grazas ao Dr. Miguel A.

Santos pola aprendizaxe e o apoio durante o proceso. Grazas á Dra. Mar Lorenzo por guiar esta Tese nos seus inicios. Grazas tamén a Agustín, Carmela, Paula, Julia, Juan e María José. Grazas en conxunto ao Grupo de Investigación Esculca-USC por apoiar o noso proxecto. Grazas a Alicia, Marta e Manolo, polas horas compartidas na busca dunha información sempre insuficiente. Grazas pola comprensión e desculpade as miñas demoras. Thanks to Peter Smith, Susanne Robinson and Catherine Culbert. Thank you for giving me the opportunity to learn with you. It was a very enriching and deeply fulfilling experience. Thank you very much.

Sen todas e todos vós este camiño non sería o mesmo.

Por último, grazas a todas as familias que participaron nesta investigación e nos permitiron facela realidade. Grazas tamén a todas e todos os profesionais dos centros educativos que se implicaron no proceso de recollida de datos, en especial, a David e a Susana. Grazas.

Todas e todos vós fóchedes aire, sopros no camiño. Por eso esta tese está dedicada ao aire, a todas e todos vós. A ese vendaval que azoutaba as ventás dun pequeno estudo no sur de Londres e chegaba ata o cuarto piso no corazón de A Baña.

Ao mar.

Ao meu avó.

A miña nai.

As miñas familias.

Á infancia. Esa fermosa etapa de marcada aprendizaxe, que non irrevogable. Vós sodes o meu motor de vida.

A todas as mulleres que reivindicaron e reivindicán os nosos dereitos. A aquelas que pagaron coa súa vida para que hoxe poidamos ser algo máis do que nos deixaban. Por un futuro no que o patriarcado sexa unicamente historia, no que a violencia de xénero non esté entre as nosas preocupacións diarias, no que as mulleres vivan e non sobreviván. A todas nós.

Aos menores implicados en situacións de ciberacoso e ás súas familias.

Por vós e para vós é este traballo.



Para o ameazador e o ameazado,

Para o bo e o triste,

para a voz sen materia

e para toda a materia do mundo.

Para ti que, sen querelas mirar estas lendo estas letras.

Para ti e todo o que en ti vive,

estou escribindo

Vicente Aleixandre (1986)





# **O CIBERACOSO NO ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EIXOS DA PREVENCIÓN NA CONTORNA FAMILIAR**

## **RESUMO**

A relevancia adquirida polos dispositivos tecnolóxicos na contorna familiar afectou profundamente ás relacións entre os seus membros e presentou novos desafíos educativos derivados da necesidade de educar aos menores no seu uso. Neste senso, cobra especial relevancia a prevención do ciberacoso, un fenómeno complexo e multidimensional, vinculado á urxencia de xestionar a convivencia entre iguais no espazo virtual. Así, nesta investigación analizamos o uso que fai o alumnado de Educación Primaria e as súas familias da tecnoloxía, tratando de identificar en que medida a contorna familiar pode contribuír á prevención do ciberacoso. Para isto, optamos por un enfoque metodolóxico mixto, no que combinamos técnicas e instrumentos de natureza cuantitativa e, en menor medida, cualitativa. Os resultados permítenos identificar as variables familiares máis relevantes, caso daquelas que interveñen na mediación parental dos dispositivos tecnolóxicos. Concluímos insistindo na necesidade de que os programas de prevención do ciberacoso inclúan o desenvolvemento de prácticas educativas familiares que, no marco do exercicio da parentalidade positiva, propicien respostas satisfactorias ás necesidades dos menores neste eido.

**TERMOS CHAVE:** CIBERACOSO, FAMILIA, PREVENCIÓN, EDUCACIÓN.



## **EL CIBERACOSO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EJES DE LA PREVENCIÓN EN EL ENTORNO FAMILIAR**

### **RESUMEN**

La relevancia adquirida por los dispositivos tecnológicos en el contexto familiar afectó profundamente a las relaciones entre sus miembros y presentó nuevos desafíos educativos derivados de la necesidad de educar a los menores en su uso. En este sentido, cobra especial relevancia la prevención del ciberacoso, un fenómeno complejo y multidimensional, vinculado a la urgencia de gestionar la convivencia entre iguales en el espacio virtual. Así, en esta investigación analizamos el uso que hace el alumnado de Educación Primaria y sus familias de la tecnología, tratando de identificar en que medida el entorno familiar puede contribuir a la prevención del ciberacoso. Para esto, optamos por un enfoque metodológico mixto, en el que combinamos técnicas e instrumentos de naturaleza cuantitativa y, en menor medida, cualitativa. Los resultados los permiten identificar las variables familiares más relevantes, caso de aquellas que intervienen en la mediación parental de los dispositivos tecnológicos. Concluimos insistiendo en la necesidad de que los programas de prevención del ciberacoso incluyan el desarrollo de prácticas educativas familiares que, en el marco del ejercicio de la parentalidad positiva, propicien respuestas satisfactorias a las necesidades de los menores en este campo.

**PALABRAS CLAVE:** CIBERACOSO, FAMILIA, PREVENCIÓN, EDUCACIÓN.



# **CYBERBULLYING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS. AXES OF PREVENTION IN THE FAMILY ENVIRONMENT**

## **ABSTRACT**

The relevance acquired by technological devices in the family context profoundly affected relations among its members and presented new educational challenges derived from the need to educate minors in their use. In this sense, the prevention of cyberbullying, a complex and multidimensional phenomenon, linked to the urgency of managing the coexistence of equals in the virtual space, is especially relevant. Thus, in this research we analyze the use of technology by primary school students and their families, trying to identify the extent to which the family environment can contribute to the prevention of cyberbullying. For this, we opted for a mixed methodological approach, in which we combine techniques and instruments of a quantitative nature and, to a lesser extent, qualitative. The results allow us to identify the most relevant family variables, such as those involved in the parental mediation of technological devices. We conclude by insisting on the need for cyberbullying prevention programmes to include the development of family educational practices which, within the framework of the exercise of positive parentality, provide satisfactory responses to the needs of minors in this field.

**KEYWORDS:** CYBERBULLYING, FAMILY, PREVENTION, EDUCATION.





# ÍNDICE



# ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>37</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN: SOCIEDADE REDE, FAMILIA E CULTURA .....</b>              | <b>45</b>  |
| 1.1.    SOCIEDADE REDE.....  | 45         |
| 1.1.1. <i>Revolución nas tecnoloxías da información e da comunicación.....</i>             | <i>48</i>  |
| 1.1.2. <i>O informacionalismo como paradigma indisoluble da Sociedade Rede.....</i>        | <i>52</i>  |
| 1.2. FACTORES DE CAMBIO NAS FAMILIAS: BREVES NOTAS SOBRE A CRISE DO PATRIARCADO .....      | 60         |
| 1.2.1. <i>A evolución da familia en perspectiva histórica.....</i>                         | <i>61</i>  |
| 1.2.2. <i>A institución familiar no marco da crise do modelo patriarcal.....</i>           | <i>67</i>  |
| 1.3. CULTURA E SOCIEDADE REDE.....   | 72         |
| 1.3.1. <i>A reconfiguración da cultura na Sociedade Rede.....</i>                          | <i>73</i>  |
| 1.3.2. <i>Familia e aprendizaxe cultural: a teoría da programación mental.....</i>         | <i>79</i>  |
| 1.3.3. <i>A cultura da virtualidade real.....</i>  | <i>87</i>  |
| <b>CAPÍTULO 2. O CIBERACOSO NO MARCO DA CONDUTA AGRESIVA .....</b>                         | <b>93</b>  |
| 2.1.    CONCEPTOS DE PARTIDA: AGRESIVIDADE E VIOLENCIA .....                               | 93         |
| 2.2.    TEORÍAS EXPLICATIVAS DA CONDUTA AGRESIVA E VIOLENTA .....                          | 96         |
| 2.2.1. <i>Teorías organicistas ou activas .....</i>  | <i>97</i>  |
| 2.2.2. <i>Teorías ambientais ou reactivas .....</i>  | <i>98</i>  |
| 2.3.    MODELOS E TEORÍAS EXPLICATIVAS DA CONDUTA AGRESIVA NA REDE .....                   | 101        |
| 2.4.    O FENÓMENO DO CIBERACOSO.....  | 105        |
| 2.4.1. <i>O ciberacoso: un fenómeno complexo e multidimensional .....</i>                  | <i>105</i> |
| 2.4.2. <i>Tipoloxía .....</i>  | <i>117</i> |
| 2.4.3. <i>Factores.....</i>  | <i>122</i> |
| 2.4.3.1.    Individuais.....   | 122        |
| 2.4.3.2.    Familiares .....   | 124        |
| 2.4.4. <i>Consecuencias.....</i>   | <i>130</i> |
| <b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, FAMILIA E CIBERACOSO .....</b>                                   | <b>133</b> |
| 3.1.    AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN NOS FOGARES.....                    | 133        |
| 3.1.1. <i>A conectividade dos fogares no marco europeo e en España.....</i>                | <i>133</i> |
| 3.1.2. <i>O caso das familias galegas.....</i>   | <i>141</i> |
| 3.2.    A FUNCIÓN EDUCATIVA DA FAMILIA NA SOCIEDADE REDE .....                             | 145        |
| 3.2.1. <i>Familia e desenvolvemento integral do menor .....</i>                            | <i>145</i> |
| 3.2.2. <i>Unha cuestión pendente na formación parental: a alfabetización dixital .....</i> | <i>149</i> |
| 3.3.    DISPOSITIVOS TECNOLÓXICOS E PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....                   | 154        |
| 3.3.1. <i>Afondando nos estilos educativos familiares.....</i>                             | <i>155</i> |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| 3.3.2.   | <i>Mediación parental do uso das tecnoloxías da información e a comunicación</i> ..... | 161 |
| 3.3.3.   | <i>Estilos educativos na xestión parental dos dispositivos tecnolóxicos</i> .....      | 165 |
| 3.4.     | PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO CIBERACOSO: DA NORMATIVA AOS PROGRAMAS.....     | 170 |
| 3.4.1.   | <i>O fenómeno do ciberacoso na normativa</i> .....                                     | 171 |
| 3.4.1.1. | O referente estatal.....   | 172 |
| 3.4.1.2. | O nivel autonómico: Galicia .....  | 175 |
| 3.4.2.   | <i>Programas educativos de prevención e intervención no ciberacoso</i> .....           | 179 |
| 3.4.2.1. | Programas xerais para o uso apropiado da Rede.....                                     | 180 |
| 3.4.2.2. | Programas específicos do ciberacoso .....  | 182 |

#### **CAPÍTULO 4. A INVESTIGACIÓN NAS SÚAS COORDENADAS EMPÍRICAS ..... 191**

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 4.1.   | OPORTUNIDADE DA INVESTIGACIÓN.....       | 191 |
| 4.2.   | PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....           | 196 |
| 4.3.   | OBJECTIVOS DA INVESTIGACIÓN .....        | 197 |
| 4.4.   | MÉTODO DA INVESTIGACIÓN.....             | 198 |
| 4.4.1. | <i>Enfoque teórico</i> .....             | 198 |
| 4.4.2. | <i>Deseño da investigación</i> .....     | 199 |
| 4.4.3. | <i>Proceso da investigación</i> .....    | 203 |
| 4.4.4. | <i>Variables de estudo</i> .....         | 204 |
| 4.5.   | POBOACIÓN E MOSTRA.....                  | 207 |
| 4.5.1. | <i>Selección</i> .....                   | 207 |
| 4.5.2. | <i>Características da mostra</i> .....   | 211 |
| 4.6.   | INSTRUMENTOS DA INVESTIGACIÓN .....      | 214 |
| 4.6.1. | <i>Deseño dos instrumentos</i> .....     | 214 |
| 4.6.2. | <i>Descrición dos instrumentos</i> ..... | 219 |
| 4.6.3. | <i>Aplicación dos instrumentos</i> ..... | 221 |
| 4.7.   | CODIFICACIÓN E ANÁLISE DE DATOS.....     | 222 |

#### **CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 227**

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 5.1.   | AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN NO ÁMBITO FAMILIAR.....  | 228 |
| 5.1.1. | <i>O uso das tecnoloxías polas familias</i> .....                       | 228 |
| 5.1.2. | <i>O caso dos menores</i> .....   | 232 |
| 5.2.   | AS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EN RELACIÓN COAS TECNOLOXÍAS.....    | 238 |
| 5.2.1. | <i>Mediación parental do uso das tecnoloxías</i> .....                  | 239 |
| 5.2.2. | <i>Responsable de supervisar o uso das tecnoloxías polo menor</i> ..... | 248 |
| 5.2.3. | <i>Actitudes das familias</i> .....                                     | 248 |
| 5.2.4. | <i>Comunicación das familias coa contorna educativa</i> .....           | 251 |
| 5.3.   | EXPERIENCIAS DE CIBERACOSO .....  | 252 |
| 5.3.1. | <i>Incidencia</i> .....   | 253 |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 5.3.1.1.                                | Vítimas .....  | 253        |
| 5.3.1.2.                                | Perpetradores e perpetradoras .....                                | 255        |
| 5.3.1.1.                                | Testemuñas.....  | 258        |
| 5.3.2.                                  | <i>Variables do centro educativo asociadas co ciberacoso</i> ..... | 260        |
| 5.3.2.1.                                | Tipo de centro educativo.....                                      | 261        |
| 5.3.2.2.                                | Grao de ruralidade do centro educativo .....                       | 263        |
| 5.3.3.                                  | <i>Variables familiares asociadas co ciberacoso</i> .....          | 263        |
| 5.3.3.1.                                | Estruturais.....   | 264        |
| 5.3.3.2.                                | Dinámicas .....  | 277        |
| <b>CONCLUSIÓN</b> .....                 |  | <b>317</b> |
| <b>CONCLUSIONS</b> .....                |  | <b>325</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> ..... |  | <b>333</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....                     |  | <b>367</b> |





## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1.</b> Representación do psiquismo segundo a teoría psicoanalítica de Freud  | 75  |
| <b>Figura 2.</b> Representación da cultura segundo a teoría da programación mental   | 79  |
| <b>Figura 3.</b> Triángulo da violencia de Galtung   | 94  |
| <b>Figura 4.</b> Esquema da composición do ciberacoso segundo os atributos conceptuais                                       | 115 |
| <b>Figura 5.</b> Problemas á hora de definir o ciberacoso  | 117 |
| <b>Figura 6.</b> Representación do modelo de Schaefer  | 156 |
| <b>Figura 7.</b> Representación do modelo de Becker  | 157 |
| <b>Figura 8.</b> Representación do modelo de Baumrind  | 158 |
| <b>Figura 9.</b> Representación do modelo de Maccoby-Martin  | 159 |
| <b>Figura 10.</b> Representación do modelo de Tausch e Tausch  | 160 |
| <b>Figura 11.</b> Representación do modelo de Valcke, Bonte, Dewever, e Rots   | 166 |
| <b>Figura 12.</b> Tipoloxía dos estilos educativos parentais na xestión dos dispositivos tecnolóxicos                        | 168 |
| <b>Figura 13.</b> Esquema do Protocolo de actuación da Xunta de Galicia (2018)   | 178 |
| <b>Figura 14.</b> Representación do deseño da investigación  | 200 |
| <b>Figura 15.</b> Enfoque metodolóxico do estudo   | 201 |
| <b>Figura 16.</b> Representación dos instrumentos da investigación   | 202 |
| <b>Figura 17.</b> Representación do proceso da investigación   | 203 |
| <b>Figura 18.</b> Mapa da clasificación dos municipios galegos segundo o grao de ruralidade                                  | 208 |
| <b>Figura 19.</b> Mapa dos municipios nos que se sitúan os centros educativos participantes en función do grao de ruralidade | 208 |
| <b>Figura 20.</b> Secuencia de planificación da entrevista   | 218 |
| <b>Figura 21.</b> Representación gráfica das entrevistas cualitativas  | 220 |
| <b>Figura 22.</b> Representación gráfica das entrevistas cualitativas  | 223 |
| <b>Figura 23.</b> Representación gráfica das seccións da análise de resultados   | 228 |





## ÍNDICE DE GRÁFICAS

|  |          |
|--|----------|
| <b>Gráfica 1.</b> Comparación da evolución da conectividade a Internet entre España e a Unión Europa dende 2014 ata 2019                   | .....134 |
| <b>Gráfica 2.</b> Comparación da evolución do uso de Internet entre España e a Unión Europa dende 2014 ata 2019                            | .....135 |
| <b>Gráfica 3.</b> Evolución do tipo de uso de Internet en España dende 2014 ata 2019   | .....136 |
| <b>Gráfica 4.</b> Comparación do uso de Internet na familia en España e na Unión Europa  | .....138 |
| <b>Gráfica 5.</b> Comparación da evolución das competencias básicas de uso de Internet entre España e a Unión Europa dende 2014 ata 2019   | .....139 |
| <b>Gráfica 6.</b> Comparación da evolución das competencias avanzadas de uso de Internet entre España e a Unión Europa dende 2014 ata 2019 | .....140 |
| <b>Gráfica 7.</b> Evolución do equipamento de tecnoloxías da información e a comunicación nos fogares de Galicia dende 2006 ata 2018       | .....142 |
| <b>Gráfica 8.</b> Evolución do uso de Internet nos fogares de Galicia dende 2002 ata 2013  | .....143 |
| <b>Gráfica 9.</b> Evolución do uso de Internet por idade en Galicia dende 2002 ata 2013  | .....143 |
| <b>Gráfica 10.</b> Evolución do uso de Internet por idade en Galicia dende 2013 ata 2018   | .....144 |
| <b>Gráfica 11.</b> Poboación e mostra de centros educativos en función do tipo de centro   | .....209 |
| <b>Gráfica 12.</b> Centros educativos participantes en función do tipo de centro   | .....209 |
| <b>Gráfica 13.</b> Membro da familia que cumprimenta o cuestionario  | .....211 |
| <b>Gráfica 14.</b> Idade das familias  | .....212 |
| <b>Gráfica 15.</b> Nivel de estudos das familias   | .....213 |
| <b>Gráfica 16.</b> Composición do fogar  | .....213 |
| <b>Gráfica 17.</b> Disposición de recursos tecnolóxicos no fogar   | .....229 |
| <b>Gráfica 18.</b> Competencia de uso dos recursos tecnolóxicos  | .....230 |
| <b>Gráfica 19.</b> Recursos tecnolóxicos que usan  | .....230 |
| <b>Gráfica 20.</b> Frecuencia de uso das tecnoloxías polos proxenitores  | .....231 |
| <b>Gráfica 21.</b> Comparación dos recursos que teñen, saben usar e usan as familias   | .....231 |
| <b>Gráfica 22.</b> Menores segundo o uso das tecnoloxías no fogar  | .....232 |

|  |          |
|--|----------|
| <b>Gráfica 23.</b> Tecnoloxías que empregan o menores no fogar   | .....233 |
| <b>Gráfica 24.</b> Frecuencia en días de conexión a Internet dos menores   | .....233 |
| <b>Gráfica 25.</b> Frecuencia en horas de conexión a Internet dos menores  | .....234 |
| <b>Gráfica 26.</b> Finalidade de conexión a Internet dos menores   | .....234 |
| <b>Gráfica 27.</b> Finalidade de conexión a Internet dos menores   | .....235 |
| <b>Gráfica 28.</b> Lugares do fogar dende onde os menores acceden a Internet                                     | .....235 |
| <b>Gráfica 29.</b> Regulación-control do uso das tecnoloxías (I)   | .....239 |
| <b>Gráfica 30.</b> Regulación-control do uso das tecnoloxías (II)  | .....240 |
| <b>Gráfica 31.</b> Regulación-control no uso das tecnoloxías (III)   | .....240 |
| <b>Gráfica 32.</b> Regulación-control no uso das tecnoloxías (IV)  | .....241 |
| <b>Gráfica 33.</b> Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (I)   | .....242 |
| <b>Gráfica 34.</b> Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (II)  | .....243 |
| <b>Gráfica 35.</b> Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (III)   | .....244 |
| <b>Gráfica 36.</b> Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (IV)  | .....244 |
| <b>Gráfica 37.</b> Comparación dos estilos educativos na dimensión regulación-control                            | .....246 |
| <b>Gráfica 38.</b> Comparación dos estilos educativos na dimensión comunicación-afecto                           | .....246 |
| <b>Gráfica 39.</b> Comparación dos estilos educativos nas dúas dimensións  | .....247 |
| <b>Gráfica 40.</b> Membro do fogar encargado da supervisión  | .....248 |
| <b>Gráfica 41.</b> Actitudes das familias cara o uso das tecnoloxías dos seus fillos e fillas                    | .....249 |
| <b>Gráfica 42.</b> Comunicación das familias coa contorna sobre o uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas | .....251 |
| <b>Gráfica 43.</b> Incidencia de vítimas segundo o tipo  | .....254 |
| <b>Gráfica 44.</b> Incidencia de perpetradores e perpetradoras segundo o tipo                                    | .....257 |
| <b>Gráfica 45.</b> Incidencia de testemuñas segundo o tipo   | .....259 |
| <b>Gráfica 46.</b> Incidencia segundo o rol e o tipo de ciberacoso   | .....260 |

## ÍNDICE DE TÁBOAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Táboa 1.</b> Competencias parentais   | 150 |
| <b>Táboa 2.</b> Estratexias de mediación parental do uso de Internet en Educación Primaria                             | 163 |
| <b>Táboa 3.</b> Variables e dimensións do estudo   | 204 |
| <b>Táboa 4.</b> Mostra   | 210 |
| <b>Táboa 5.</b> Variables e dimensións que compoñen o cuestionario   | 217 |
| <b>Táboa 6.</b> Instrumentos e técnica de análise  | 224 |
| <b>Táboa 7.</b> Experiencias dos fillos e fillas como vítimas de ciberacoso  | 254 |
| <b>Táboa 8.</b> Experiencias dos fillos e fillas como perpetrador ou perpetradora de ciberacoso                        | 256 |
| <b>Táboa 9.</b> Experiencias dos fillos e fillas como testemuñas de ciberacoso   | 258 |
| <b>Táboa 10.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tipo de centro educativo                | 261 |
| <b>Táboa 11.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por intimidacións e tipo de centro educativo         | 262 |
| <b>Táboa 12.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e o tipo de centro educativo       | 262 |
| <b>Táboa 13.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por burlas e grao de ruralidade do centro educativo     | 263 |
| <b>Táboa 14.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e idade do proxenitor                       | 265 |
| <b>Táboa 15.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por intimidacións e idade do proxenitor                 | 265 |
| <b>Táboa 16.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por intimidacións e país de orixe das familias          | 266 |
| <b>Táboa 17.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e país de orixe das familias             | 266 |
| <b>Táboa 18.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e nivel educativo do proxenitor               | 267 |
| <b>Táboa 19.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por burlas e nivel educativo do proxenitor                 | 268 |
| <b>Táboa 20.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por exclusión social e conformación do núcleo familiar     | 269 |
| <b>Táboa 21.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por burlas e conformación do núcleo familiar               | 269 |
| <b>Táboa 22.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por falsos rumores e conformación do núcleo familiar    | 270 |
| <b>Táboa 23.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e conformación do núcleo familiar | 270 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Táboa 24.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e recursos en tecnoloxías da información e a comunicación do fogar | 271 |
| <b>Táboa 25.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e uso das tecnoloxías polo proxenitor                                   | 272 |
| <b>Táboa 26.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por burlas e uso das tecnoloxías polo proxenitor                                  | 273 |
| <b>Táboa 27.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e uso das tecnoloxías polo proxenitor                               | 273 |
| <b>Táboa 28.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por exclusión social e tempo de uso das tecnoloxías polo proxenitor                  | 274 |
| <b>Táboa 29.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameaza e uso das tecnoloxías polo proxenitor                               | 275 |
| <b>Táboa 30.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por ameazas e competencia dixitais do proxenitor                                     | 276 |
| <b>Táboa 31.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por intimidacións e competencia dixital do proxenitor                                | 276 |
| <b>Táboa 32.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e regulación-control (I)   | 278 |
| <b>Táboa 33.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e regulación-control (I)  | 279 |
| <b>Táboa 34.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por falsos rumores e regulación-control (II)  | 279 |
| <b>Táboa 35.</b> Táboa de continxencia perpetración por ameazas e regulación-control (II)  | 280 |
| <b>Táboa 36.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (I)   | 281 |
| <b>Táboa 37.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e comunicación-apoio (I)   | 281 |
| <b>Táboa 38.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por ameazas e comunicación-apoio (I)  | 282 |
| <b>Táboa 39.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por intimidación e comunicación-apoio (I)   | 283 |
| <b>Táboa 40.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicación-apoio (I)                                    | 283 |
| <b>Táboa 41.</b> Táboa de continxencia testemuña por intimidación e comunicación-apoio (I)   | 284 |
| <b>Táboa 42.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (II)  | 284 |
| <b>Táboa 43.</b> Táboa de continxencia perpetración por burlas e comunicación-apoio (II)   | 285 |
| <b>Táboa 44.</b> Táboa de continxencia testemuña por intimidación e comunicación-apoio (II)  | 285 |
| <b>Táboa 45.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (III)   | 286 |

|   |          |
|---|----------|
| <b>Táboa 46.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por burlas e comunicación-apoio (III)  | .....287 |
| <b>Táboa 47.</b> Táboa de continxencia perpetración por insultos e comunicación-apoio (III)   | .....287 |
| <b>Táboa 48.</b> Táboa de continxencia perpetración por intimidación e comunicación-apoio (III)   | .....288 |
| <b>Táboa 49.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (IV)   | .....288 |
| <b>Táboa 50.</b> Táboa de continxencia perpetración por ameazas e comunicación-apoio (IV)   | .....289 |
| <b>Táboa 51.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e responsable de supervisar ao menor no uso das tecnoloxías  | .....290 |
| <b>Táboa 52.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e actitude dos pais sobre ser responsables do que fan os seus fillos en Internet                                | .....291 |
| <b>Táboa 53.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e actitude dos pais sobre ser responsables do que fan os seus fillos en Internet                                | .....291 |
| <b>Táboa 54.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por exclusión e actitude dos pais sobre o deber de controlar o uso que fan os seus fillos e fillas das tecnoloxías no fogar | .....292 |
| <b>Táboa 55.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión e actitude dos pais sobre se os expertos exaxeran do perigo que supón Internet para os nenos/as destas idades    | .....292 |
| <b>Táboa 56.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e tecnoloxías que empregan os menores  | .....293 |
| <b>Táboa 57.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por falsos rumores e tecnoloxías que empregan os menores  | .....294 |
| <b>Táboa 58.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e tecnoloxías que empregan os menores  | .....295 |
| <b>Táboa 59.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e tecnoloxías que empregan os menores   | .....295 |
| <b>Táboa 60.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tecnoloxías que empregan os menores  | .....296 |
| <b>Táboa 61.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tecnoloxías que empregan os menores  | .....297 |
| <b>Táboa 62.</b> Táboa de continxencia vítima de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías   | .....298 |
| <b>Táboa 63.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías   | .....298 |
| <b>Táboa 64.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías  | .....299 |
| <b>Táboa 65.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por falsos   | .....300 |

rumores e frecuencia de uso de Internet en días

|   |          |
|---|----------|
| <b>Táboa 66.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e frecuencia de uso de Internet en días  | .....301 |
| <b>Táboa 67.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e frecuencia de uso de Internet en días  | .....301 |
| <b>Táboa 68.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en días  | .....302 |
| <b>Táboa 69.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas  | .....303 |
| <b>Táboa 70.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por burlas e frecuencia de uso de Internet en horas  | .....303 |
| <b>Táboa 71.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas  | .....304 |
| <b>Táboa 72.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas   | .....304 |
| <b>Táboa 73.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en horas  | .....305 |
| <b>Táboa 74.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e frecuencia de uso de Internet en horas   | .....305 |
| <b>Táboa 75.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en horas   | .....306 |
| <b>Táboa 76.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e conectarse a Internet dende o seu propio cuarto  | .....306 |
| <b>Táboa 77.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por intimidacións e conectarse a Internet dende o propio cuarto do menor                                  | .....307 |
| <b>Táboa 78.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías                 | .....308 |
| <b>Táboa 79.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por insultos e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías                         | .....308 |
| <b>Táboa 80.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías  | .....309 |
| <b>Táboa 81.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por insultos e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías          | .....309 |
| <b>Táboa 82.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías           | .....310 |
| <b>Táboa 83.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías | .....310 |

|  |          |
|--|----------|
| <b>Táboa 84.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías                  | .....311 |
| <b>Táboa 85.</b> Táboa de continxencia cibervitimización por ameazas e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías                   | .....311 |
| <b>Táboa 86.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por exclusión social e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías | .....312 |
| <b>Táboa 87.</b> Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías   | .....312 |
| <b>Táboa 88.</b> Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por falsos rumores e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías      | .....313 |









## **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

O estudo que presentamos para optar ao grao de Doutora en Ciencias da Educación céntrase nun asunto de gran relevancia na actualidade a nivel global. Estamos a referirnos ao ciberacoso, unha problemática estreitamente vinculada ao mal uso das tecnoloxías da información e a comunicación por parte dos menores. Por conseguinte, o ciberacoso debe comprenderse nun escenario global de xeneralización do uso das tecnoloxías da información e a comunicación entre a poboación e, especialmente, entre os nenos e nenas en idade escolar.

A investigación do ciberacoso estivo vencellada dende os seus inicios ao acoso escolar, a pesares de tratarse dun fenómeno que incorpora elementos que lle outorgan unha especial singularidade, caso do uso da tecnoloxía e a posibilidade tanto dunha elevada audiencia como do anonimato do perpetrador ou perpetradora. De feito, tense definido como a extensión da violencia presencial ao espazo virtual, en concreto, sería a extensión do acoso ou *bullying* ao ciberespazo mediante o uso das tecnoloxías da información e a comunicación.

Se ben é certo que non existe un acordo unánime entre os investigadores á hora de definir o acoso ou *bullying*, unha das propostas máis aceptadas é a de Smith, Del Barrio e Tokunaga (2013), que o entenden como un acto agresivo e intencional de ferir ou danar a outra persoa que se produce de maneira repetida, dando lugar a unha situación de desequilibrio de poder. Neste senso, a investigación sobre o acoso escolar puxo de manifesto o aumento da violencia entre iguais tanto en Educación Secundaria Obrigatoria como en Educación Primaria (Smith,

2009). Precisamente por este motivo, outorgamos un papel destacado ao escrutinio das características das situacións de acoso en Educación Primaria, etapa na que as posibilidades de prevención son maiores.

Sen deixar de recoñecer que se trata de fenómenos que comparten moitos aspectos en común, a rigorosidade propia dos traballos científicos invítanos a afondar nas particularidades do ciberacoso. Só dende esta perspectiva, pensamos, estaríamos en condicións de articular respostas efectivas a un fenómeno enormemente complexo.

O certo é que a investigación sobre o ciberacoso incrementouse exponencialmente nos últimos anos e despertou o interese de expertos de diversas disciplinas, poñendo de manifesto a necesidade de abordar o fenómeno dunha maneira integral. Aínda que estimar o impacto real do fenómeno é complexo, os datos dispoñibles informan de 200 millóns de persoas afectadas no mundo (Samivalli, Karna, & Posiparta, 2011). En España, a cifra sitúase no 5,8% (Calmaestra et al., 2016), logo de producirse un incremento do 260% dende 2014 ata 2016 (Ballesteros, Pérez, Díaz, & Toledano, 2017) e, en Galicia, podemos falar dunha prevalencia do 4% (Calmaestra et al., 2016). En todo caso, cómpre valorar con prudencia as cifras que manexamos pola dificultade de cuantificar a súa incidencia.

Centrándonos nos estudos que teñen atendido ao ciberacoso na etapa educativa de Educación Primaria, chama a atención o reducido número de traballos realizados a nivel internacional pero, sobre todo, cando exploramos a produción científica do ámbito nacional e autonómico. A revisión da produción científica internacional reflicte, dun lado, a escaseza de incursións na etapa de Educación Primaria e, doutro, detectamos que existe certa variabilidade que pode deberse ás diferenzas culturais, tal como indicaron Patchin e Hinduja (2015) e tamén Smith, López-Castro, Robinson e Görzig (2019). Así é que cómpre desenvolver investigacións dende o referente cultural próximo, como é precisamente o caso deste traballo doutoral.

En España, leváronse a cabo diversas investigacións que estudaron a incidencia do ciberacoso en adolescentes pero, tal como indicamos anteriormente, son poucos os realizados na etapa de Educación Primaria. Cabe destacar o traballo realizado por Félix, Soriano, Godoy e Sancho (2010) en Valencia que apuntaba un 4,5% de vítimas en sexto de Educación Primaria, ao tempo que se declaraba perpetrador ou perpetradora un 1,8% do alumnado. Posteriormente, García-Fernández (2013) desenvolveu unha investigación en Andalucía sobre os escolares de

Educación Primaria na que os datos dan conta dunha realidade máis preocupante: as vítimas representan o 9,3% e os agresores o 5,5%.

A nivel autonómico, tal como anunciabamos en liñas atrás, a traxectoria da investigación sobre o ciberacoso en Galicia é moi escasa e centrouse en coñecer, preferentemente, a magnitude do fenómeno entre o alumnado da Educación Secundaria Obrigatoria. De feito, xunto cos estudos que apuntan nesta dirección e se teñen interesado polas cifras do seu impacto entre a mocidade, soamente dispoñemos do Informe do Valedor do Pobo (2011), que afondou ademais no coñecemento das actitudes, crenzas e hábitos de uso de Internet do alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria entre 11 e 18 anos.

Entre as pesquisas levadas a cabo cómpre destacar a liderada por Avilés (2009) que sitúa a súa incidencia no 6%, así como tamén a realizada por Pichel (2016) que implicou ao alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (entre 12 e 17 anos) e estimou o impacto da cibervitimización nun 8,8% e a perpetración nun 6,6%.

Máis recentemente desenvolveuse na mesma liña o Informe diagnose da Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015-2020 (Xunta de Galicia, 2015). Entre os datos máis relevantes podemos destacar que, do alumnado matriculado nalgunha das etapas da educación obrigatoria, o 5,7% ameaza ou insulta empregando os dispositivos tecnolóxicos, o 9% asegura ter dito mentiras ou rumores empregando estas tecnoloxías e, finalmente, un 11,1% afirma que os principais conflitos de convivencia escolar prodúcense a través do teléfono móbil e Internet, en concreto, nas interaccións que teñen lugar nas redes sociais. É dicir, nun espazo no que a detección do problema é máis complexo, tanto para os profesionais da educación como para os proxenitores, que son, en última instancia, os responsables de velar polo benestar do menor.

Como é ben sabido, a familia é o espazo no que se produce a primeira socialización do individuo (Bandura, 2001). Tendo en conta a súa relevancia como contorna de desenvolvemento chave (Priegue, 2008), tense feito fincapé na importancia de considerar a posible relación de determinadas variables familiares co fenómeno (López-Castro & Priegue, 2019) posto que é no fogar onde se debe regular o uso que o menor realiza das tecnoloxías da información e a comunicación. Precisamente, a repercusión dos procesos educativos que teñen lugar na familia para previr o ciberacoso é unha das cuestións pendentes. No entanto, ao

tratarse dun problema relativamente recente, aínda existen numerosos aspectos sobre os que non dispoñemos de evidencias empíricas suficientes.

As investigacións sobre o ciberacoso realizadas noutros países centráronse no estudo da incidencia como Finkelhor, Mitchell e Wolak (2000) que desenvolveron en Estados Unidos un dos primeiros estudos sobre ciberacoso no que concluíron que o 6% eran vitimizados a través de Internet. Emporiso, estudos posteriores (véxase Ybarra & Mitchell, 2004; Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007) apuntaron un aumento bastante considerable da incidencia que a situaba entre o 10% e o 40%. En Australia, destaca a investigación realizada por McLoughlin, Burgess e Meyricke (2009) sobre escolares de 7 a 10 anos na que se constatou que o 24% da mostra era vítima de ciberacoso. Máis recentemente, Sakellariou, Carrol e Houghton (2012) determinaron unha incidencia do 11% en Primaria e Secundaria.

A nivel europeo, Reino Unido foi o primeiro país en realizar un traballo dende a *National Children's Home* (2002). Os resultados indicaron que o 25% dos enquisados denominábase vítima. Estudos posteriores como, por unha banda, o realizado por Smith et al. (2008) informan que o 6,6% dos enquisados reconece ter sido vítima nos dous últimos meses “a miúdo” e o 15,6% “unha ou dúas veces”. Por outra banda, o traballo de Monks, Robinson e Worlidge (2012), sobre unha mostra de escolares de 7 a 11 anos, apuntou que o 20,5% se recoñecía como vítima. En Portugal, Matos, Vieira, Amado, Pessoa e Martins (2018) indicaron que o 7,6% do alumnado de Educación Primaria se sinalou como vítima e o 3,9% como perpetrador ou perpetradora.

Máis todo, tamén puxeron o foco na relación entre as variables familiares e o fenómeno, identificando factores estruturais que se refiren ao *background* familiar (Coleman, 1987) como a composición da familia, o estatus socioeconómico, a idade dos pais e o nivel educativo, entre outros. Tamén foron sinaladas as variables dinámicas que derivan da interacción da familia e as súas variables estruturais (Ruiz, 2001), o que as fai máis propensas á intervención pedagóxica. Neste senso, mencionáronse diversas variables produto das interaccións do ámbito familiar como é o caso da mediación parental, os estilos educativos parentais, a comunicación, o control, a participación e o apoio da familia que resultan ser variables relacionadas significativamente co ciberacoso (Bevilacqua et al., 2017).

En resumo, o estudo da produción científica sobre o ciberacoso pon de manifesto a

preferencia dos expertos polo estudo da situación na etapa de Educación Secundaria Obrigatoria e, a diferenza do que acontece no ámbito internacional, non están sendo analizadas as variables familiares que podan estar asociadas co fenómeno na etapa de Educación Primaria.

En conclusión, non contamos con estudos en Galicia que permitan coñecer a situación de ciberacoso en Educación Primaria, sendo moi reducidas tamén as investigacións a nivel nacional e, especialmente, escasas cando nos referimos á análise das variables familiares que están asociadas co fenómeno.

Por estes motivos, a presente investigación ten como principal finalidade ampliar o coñecemento sobre o ciberacoso na realidade galega atendendo á situación en Educación Primaria e explorando as variables que se relacionan coa contorna familiar. Só así estaremos en condicións de deseñar, con criterio científico, os eixos fundamentais dunha intervención pedagóxica susceptible de contribuir á prevención do fenómeno.

Coa mirada posta neste obxectivo xeral, estruturamos o estudo en cinco capítulos. Os tres primeiros empregámoslos para construír a base teórica que nos vai servir para analizar o fenómeno do ciberacoso no marco da Sociedade Rede e para explorar as posibilidades de intervención pedagóxica coas familias dende a perspectiva da súa prevención. Nos capítulos catro e cinco recolleemos o procedemento seguido para achegarnos ao obxecto de estudo e a presentación e análise dos datos recadados.

Afondando de maneira máis detida no percorrido que realizamos, no primeiro capítulo centrámonos na análise dos cambios que se teñen producido no marco da Sociedade Rede en estreita relación coa difusión das tecnoloxías da información e a comunicación a nivel global. Prestamos especial atención ás transformacións da familia, facendo fincapé nas mudanzas que afectan aos roles dos proxenitores e ás relacións filioparentais. Por suposto, non nos esquecemos de explorar os trazos fundamentais da cultura da virtualidade real, nin de estudar a súa relación cos novos desafíos que debe asumir a familia.

No segundo capítulo detémonos no estudo en profundidade do ciberacoso, comezando por esclarecer as teorías que explican a conduta agresiva e violenta na Sociedade Rede, para logo facer un exhaustivo percorrido por outros aspectos que o caracterizan e que facilitan a súa

comprensión de maneira integral. O estudo das variables máis estreitamente relacionadas co fenómeno constitúe unha parte esencial deste capítulo.

É no terceiro capítulo, que leva por título “Educación, familia e ciberacoso”, onde nos propoñemos estudar a relevancia das prácticas educativas familiares na xestión dos dispositivos tecnolóxicos. Previamente, analizamos a configuración actual das tecnoloxías da información e a comunicación nos fogares galegos, para logo facer fincapé no potencial da familia na prevención do fenómeno dende as estratexias de mediación parental. Pechamos esta parte co estudo tanto da normativa que regula o ciberacoso como dos programas postos en marcha ata o momento para abordar o ciberacoso, prestando especial atención á inclusión de medidas dirixidas aos proxenitores.

O cuarto capítulo é o que recolle as coordenadas empíricas da investigación levada a cabo, presentando o plan de traballo que seguimos, os obxectivos, e a concreción da metodoloxía empregada, onde recollemos o deseño e as variables de estudo, entre outros aspectos. Logo, centrámonos na poboación e a mostra, deténdonos nas súas características fundamentais. Concluimos o capítulo cos aspectos referidos aos instrumentos e cos criterios que orientaron a codificación e posterior análise dos datos.

Por último, no quinto capítulo abordamos a análise e discusión de resultados nos que se triangula toda a información recadada ao longo do proceso de investigación mediante os instrumentos propios e a explotación dos datos secundarios.

Ao percorrido capitular ponlle fin a sección que empregamos para recoller as conclusións principais do estudo levado a cabo, que nos serven para definir os eixos fundamentais dunha proposta de prevención do ciberacoso dirixida ás familias.

Xa para rematar estas páxinas introdutorias, soamente nos queda poñer de manifesto a confianza que depositamos no papel da familia para contribuír á prevención dunha problemática que está orixinando unha preocupación crecente entre a cidadanía, dende onde se demandan respostas, en forma de propostas, á investigación social e, por suposto, á Pedagogía. Neste senso, está enfocada a investigación que presentamos para optar ao grao de Doutora en Ciencias da Educación.





## **CAPÍTULO PRIMEIRO**



## **CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN: SOCIEDADE REDE, FAMILIA E CULTURA**

### **1.1. SOCIEDADE REDE**

O ser humano é un ser inacabado, incompleto, que é consciente da súa inconclusión nun momento histórico tan inacabado como o propio ser (Freire, 1970), é un proxecto (Sartre, 1954). Así pois, atópase nun perpetuo estado que é o «estar sendo» porque está continuamente facéndose na palabra, na contorna, na acción e na reflexión (Freire, 1970). Por estes motivos, o ser humano é un ser social que se autodefine na coexistencia co outro, en sociedade. Como dicía Marx (1952, p. 82) “so dentro da comunidade cos outros todo individuo ten os medios necesarios para desenvolver as súas dotes en todos os sentidos<sup>1</sup>”. Noutras palabras, o ser humano é un suxeito que só se desenvolve plenamente en sociedade (Byung-Chul, 2016).

Apunta Castells (2001) que todas as sociedades humanas se organizaron en relacións de produción-consumo, experiencia e poder. Deteñámonos brevemente nesta idea. En primeiro lugar, as sociedades son unha forma específica de estrutura social producida polas relacións de produción-consumo entre seres humanos no marco dunha cultura que, simultaneamente, se reconfigura (Castells, 2001). Referímonos ao proceso de produción-consumo como aquel que comeza pola acción do ser humano sobre a materia –natureza– facéndoa propia, continúa pola transformación desta no seu beneficio, dando orixe a un produto e, por último, finaliza co

consumo e a acumulación para a inversión do excedente, aspectos determinados en función dos principios de cada sociedade (Castells, 2004a).

En segundo lugar, a experiencia dunha sociedade deriva da acción dos seres humanos sobre si mesmos tratando de dar resposta ás súas necesidades e desexos. A experiencia é determinada pola interacción das identidades biolóxicas e culturais en relación coa propia contorna (Castells, 2004a). E o poder é o que regula a produción-consumo e a experiencia, impondo os desexos dun reducido conxunto de persoas sobre a meirande parte da poboación a través do uso da violencia tanto física como simbólica que teñen lexitimada (Castells, 2004a).

As sociedades humanas, dende a invención do discurso, organizáronse en redes (Van Dijk, 2012). Como dicía Van Dijk (2012, p. 21) “as redes sociais son tan antigas como a humanidade<sup>2</sup>”. O certo é que a organización en redes é unha constante na nosa historia. Vexamos, de maneira moi breve, algúns exemplos da súa evolución no tempo.

A primeira rede humana asentouse uns 12 000 anos atrás coa invención da agricultura, permitindo interaccións máis continuas entre un maior número de persoas (McNeill e McNeill, 2003). Co paso do tempo estas redes de asentamentos convertéronse en metrópoles ou cidades, posibilitando as primeiras conexións entre miles de persoas, estrañas entre si, a través de caravanas, por terra, e barcos, ao longo das costas e ríos (Van Dijk, 2012).

Aproximadamente fai 2000 anos, xurdiu o contacto e a fusión parcial de civilizacións en Eurasia e norte de África, dando como resultado epidemias, conflitos polas relixións e, ao mesmo tempo, melloras considerables do transporte e a comunicación grazas á roda e á escritura alfabética (Van Dijk, 2012). En 1450, a navegación oceánica permitiu que se puxeran en contacto as civilizacións eurasiáticas e americanas, posibilitando unha verdadeira rede mundial. Precisamente no período comprendido entre 1450 e 1800 produciuse un progresivo éxodo do rural ás cidades, se ben un gran número de persoas continuou subsistindo grazas a agricultura (McNeill & McNeill, 2003).

Pero é durante os últimos 160 anos cando comezamos a falar dunha rede global marcada polo incremento, tanto da poboación como da urbanización, e relacionada cos novos medios de transporte e comunicación (Van Dijk, 2012).

Na actualidade, e por primeira vez na historia da humanidade, é posible a conectividade entre individuos e grupos de individuos nunha escala global. Para iso, cóntase con Internet como base material e tecnolóxica que transforma a virtualidade en realidade (Castells, 2001).

Como dicíamos en liñas atrás, a pesar de que todas as sociedades se organizaron en redes e foron estruturadas en base ás relacións produción-consumo, experiencia e poder, tan só a sociedade actual é coñecida como Sociedade Rede. Isto é debido ás redes microelectrónicas que permiten a nosa comunicación global. Xustamente por este motivo, é definida como “aquela cuxa estrutura social está composta de redes potenciadas por tecnoloxías da información e da comunicación baseadas na microelectrónica<sup>3</sup>” (Castells, 2004a, p. 27).

A Sociedade Rede é unha rede de redes de interaccións sociais, é dicir, un tecido social, sen epicentro, composto por “un conxunto de nodos interconectados<sup>4</sup>” (Castells, 2009, p. 45). As redes procesan os fluxos de información que circulan a través das canles que conectan os seus nodos. Estes nodos son os puntos de intersección das curvas de redes que teñen diferente importancia en función da súa capacidade de absorber e procesar información para a súa rede (Castells, 2009).

A súa vez, cada rede regula o seu fluxo de información mediante un programa de códigos que recolle os seus obxectivos e as súas regras de funcionamento. As redes poden adaptarse e reconfigurarse ben substituíndo os seus nodos, cando non lles sexan útiles, ou ben actualizando os seus programas (Castells, 2004b). O principio básico de relación entre redes é determinado de acordo coa compatibilidade dos seus programas, dando como resultado a inclusión-exclusión que se traduce en cooperación ou competición entre redes. Por todo isto, o concepto Sociedade Rede realza a forma e a organización do procesamento e o intercambio de información (Van Dijk, 2012).

Neste senso cómpre preguntarse polas relacións específicas que, baseadas na produción, a experiencia e o poder, deron lugar á Sociedade Rede e condicionan o seu funcionamento. Pois ben, esta tivo a súa orixe na interacción accidental de tres procesos independentes acontecidos na década dos setenta (Castells, 2004b): 1) a revolución nas tecnoloxías da información e da comunicación; 2) a crise e reestruturación do industrialismo e dos modos de produción asociados (capitalismo e estatismo); e 3) as transformacións sociais e culturais vinculados aos movementos sociais de orientación liberadora. Na explicación destes procesos en relación coa

orixe e o desenvolvemento da Sociedade Rede, centraremos as seguintes páxinas.

### 1.1.1. *Revolución nas tecnoloxías da información e da comunicación*

A evolución e transformación das sociedades non pode entenderse ao marxe dos cambios que se produciron a nivel económico, político, cultural e, por suposto, no eido tecnolóxico. Precisamente para Castells (2001), a tecnoloxía é unha dimensión fundamental do cambio social xa que condiciona o desenvolvemento de cada sociedade e modela a súa estrutura material.

Entendemos por tecnoloxía o conxunto de procedementos e instrumentos técnicos que se empregan nunha actividade específica (Real Academia Galega, 2019), é dicir, a aplicación práctica e reproducible do coñecemento científico (Castells, 2004a). As tecnoloxías da información e a comunicación son, polo tanto, o conxunto de procedementos e instrumentos técnicos da microelectrónica, a informática, as telecomunicacións, a optoelectrónica e as aplicacións propias da enxeñeira xenética (Castells, 2004a).

A evolución progresiva dos sistemas produce unha revolución tecnolóxica cando acada un cambio cualitativo profundamente significativo, dando inicio a un novo paradigma tecnolóxico (Castells, 2001). A revolución tecnolóxica actual caracterízase pola innovación, un proceso continuado de retroalimentación producido pola aplicación do coñecemento e da información para xerar nova tecnoloxía que, ao mesmo tempo, xera e procesa nova información e comunicación. É, polo tanto, un proceso cíclico (Castells, 2004a). A converxencia destas tecnoloxías no campo da comunicación foi a orixe de Internet que é recoñecido como “o medio tecnolóxico máis revolucionario da era da información<sup>5</sup>” (Castells, 2004a, p. 76).

Internet foi concibida pola Axencia de Proxectos de Investigación Avanzada (ARPA: *Advanced Research Projects Agency*) do departamento de defensa do goberno de Estados Unidos como o resultado da “combinación única de estratexia militar, cooperación de grandes proxectos científicos, espírito empresarial tecnolóxico e innovación contracultural<sup>6</sup>” (Castells, 2004a, p. 76). De tal xeito, creouse un sistema de comunicación invulnerable a un ataque nuclear, un sistema que empregaba a tecnoloxía da conmutación de paquetes para o

intercambio de información. Este sistema dividía mensaxes longos en pezas pequenas manexables –paquetes– que podían viaxar a través do circuío ata o seu receptor onde as pezas se volvían a ensamblar (Encyclopædia Britannica, 2019).

En 1969, tivo lugar a primeira conexión de redes informáticas a través de Arpanet, unha rede de ordenadores entre catro nodos, catro universidades estadounidenses –Universidade de California en Os Ánxeles, Instituto de Investigación en Stanford, Universidade de California en Santa Bárbara e Universidade de Utah– que cooperaban co goberno de Estados Unidos. Esta Rede foi empregada como sistema de comunicación con fins militares e científicos (Castells, 2004a).

Posteriormente, ARPA centrouse en investigar a interconexión entre redes heteroxéneas na procura dunha arquitectura aberta de redes informáticas, é dicir, unha rede de redes (Castells, 2001). A tal fin creáronse o *Transmission Control Protocol* (TCP), un sistema que conectaba diferentes tipos de dispositivos electrónicos en rede en todo o mundo, e o *Internet Protocol* (IP), un mecanismo de enderezo global para o envío de paquetes de comunicación (Encyclopædia Britannica, 2019). En 1974 creouse o sistema TCP/IP, que é o protocolo de comunicación que emprega Internet na actualidade.

Aproximadamente en 1980, dada a dificultade para separar a investigación de orientación militar da comunicación científica, optouse por empregar Arpanet como rede científica e crear MILNET para fins exclusivamente militares. De maneira paralela, xurdiron outras redes científicas que tamén empregaban Arpanet como fonte de orixe, motivo polo que esta foi considerada a primeira rede de redes (ARPA-INTERNET) e, posteriormente, Internet (Castells, 2001).

Nesta época, Arpanet estaba a cargo do departamento de defensa de Estados Unidos e era xestionada pola *National Science Foundation* pero, tras quedar tecnoloxicamente obsoleta, foi substituída, en 1990, pola NSFNET que finalmente tamén foi clausurada, en 1995, polas presións comerciais. De tal xeito, Internet foi privatizada, despoxándoa dunha autoridade supervisora. Así foi como naceu o primeiro medio de comunicación de marcada independencia, tanto tecnolóxica como cultural, pese aos intentos, pouco frutíferos, por atribuír responsabilidades e negociar a dirección deste servizo (Castells, 2004a).

Produciuse así a comercialización e expansión de Internet, que estivo influenciada por diversos factores como a introdución do ordenador persoal en 1980 e a creación da *World Wide Web* en 1993. A *World Wide Web*, coñecida simplemente como WWW ou Web, é o servizo líder de recuperación de información de Internet que emprega o hipertexto (HTTP: *HyperText Transfer Protocol*). Este protocolo, creado no *Centre Européen pour Recherche Nucleaire* (CERN) de Xenebra, en 1989, está baseado en vínculos hipertexto e hipermedia, noutras palabras, conecta fragmentos de texto con contidos relacionados tanto de tipo textual como multimedia –imaxe, son, animación e vídeo– (Sherry & Bowmann, 2008).

Deténdonos brevemente na evolución da Web, a primeira etapa coñécese como Web 0.5 porque só permitía acceder a prototipos básicos de páxinas Web (Weber & Rech, 2009). Porén, foi un momento determinante no que se refire a infraestruturas técnicas e tecnolóxicas básicas como o protocolo HTTP, mencionado anteriormente, a linguaxe HTML (*Hypertext Markup Language*), o identificador URI (*Uniform Resource Identifier*), e o servidor (*Web server*), entre outros.

En 1993, durante a consolidación destas tecnoloxías, produciuse a creación de Mosaic, o primeiro buscador Web que facilitou enormemente o acceso á mesma, orixinando un incremento de uso dun 340.000% no primeiro ano (Sherry & Bowmann, 2008). Esta versión Web coñécese como Web 1.0 xa que estaba constituída por páxinas unidireccionais concibidas por un creador para ser visualizadas polos visitantes (Weber & Rech, 2009). Estamos a falar dun tipo de Web estática, dirixida á consulta polos visitantes (consumidores).

Dende 1996 comezamos a falar de Web 1.5, tanto polo incremento masivo de usuarios como pola expansión da comercialización. De acordo con Weber e Rech (2009), os servizos da Web 1.5 centráronse na visualización de contidos orientados ao comercio mediante tecnoloxías que soportaban páxinas máis dinámicas e cunha interacción limitada baseada en formularios.

Entre 2001 e 2003 os cambios na organización e no fluxo da información posibilitaron un comportamento moito máis activo dos usuarios, logrando o intercambio de comunicación bidireccional que fixo que os usuarios, ata o momento meros consumidores, sumasen o apelativo de creadores, produtores. Esta etapa, denominada comunmente como Web 2.0, é difícil de definir debido ao uso xeneralizado deste termo para referirse a un diverso compendio de recursos tecnolóxicos (Willson, 2011). A pesar deste feito, referímonos a ela



como Web social (Weber & Rech, 2009) xa que orientou os seus servizos ao usuario, permitindo compartir contidos e crear redes sociais.

Preto do 2005, tivo lugar un cambio no medio de acceso a Internet polo incremento no uso dos dispositivos móbiles, deixando aos ordenadores relegados a un segundo plano. Esta etapa coñécese como Web 2.5 caracterizada por usuarios de móbil, sempre conectados a Internet, que potencian a súa ubicuidade (Weber & Rech, 2009). Neste período tamén se avanzou na tecnoloxía semántica, malia que non será ata a seguinte etapa cando se incorporen estas tecnoloxías.

A pesar dos avances, non foi ata o ano 2010 cando comezamos a falar de Web 3.0 ou Web semántica, carectarizada pola mellora da comunicación entre páxinas mediante o uso de metadatos (Willson, 2011). Os servizos da Web 3.0 están orientados ao contido baseado en linguaxe semántica que permite o seu uso como base de datos e sistema operativo, proporcionando unha información máis precisa e contextualizada.

En 2015, xorde a Web 3.5, centrada en dotar á tecnoloxía dunha intelixencia capaz de axustarse as necesidades de consumo das persoas. Empregáronse as tecnoloxías semánticas máis avanzadas para apoiar o razoamento da Web, permitíndolle ofrecer servizos totalmente integrados, interactivos e autónomos que teñen en conta o contexto persoal.

Na actualidade, estase a traballar na Web 4.0 co fin de dar resposta ás necesidades de consumo das persoas dun xeito máis inmediato (Willson, 2011). De tal modo, preténdese potenciar a fusión do mundo virtual e o presencial. Para iso, está sendo determinante o desenvolvemento da comprensión da linguaxe natural (NLU), as técnicas de transformación da fala en texto así como o uso de información de contexto do usuario, caso do *sentiment analysis*, a realidade virtual e a xeolocalización.

Tal como reflectimos ao longo deste percorrido pola historia de Internet e da Web, Internet é un medio que se difundiu rapidamente dende a súa comercialización. Na actualidade está sendo empregada por 4388 billóns de persoas, é dicir, o 57% da poboación total –7676 billóns de persoas aproximadamente– (We Are Social & Hootsuite, 2019). A pesar da súa expansión a nivel global, existen evidentes diferenzas de acceso en función do contexto xeográfico. Así, mentres que en Europa, América e Oriente Medio accede a Internet máis do

70% da súa poboación –86%, 78% e 71%, respectivamente– en Asia falamos do 52%, e en África sitúase no 36% (We Are Social & Hootsuite, 2019).

Ao respecto Castells (2004a, p. 60) afirma que “sen dúbida algunha existen grandes áreas do mundo e considerables segmentos de poboación desconectados do novo sistema tecnolóxico<sup>7</sup>”. Esta diferenza na oportunidade de acceso está sendo un dos xermolos de desigualdade da nosa sociedade debido a que esta discontinuidade tecnolóxica conduce tamén á discontinuidade cultural (Castells, 2004a).

En resumo, Internet é unha rede informática mundial constituída por un conxunto de redes conectadas mediante o protocolo de comunicación TCP/IP (Real Academia Galega, 2019). Esta rede permite, por primeira vez na historia da humanidade, a circulación masiva de información e o libre acceso aos datos nunha escala global. Na traxectoria histórica de Internet foi determinante a contribución dos usuarios que adaptaron a tecnoloxía en función dos seus usos e valores (Castells, 2001a) transformando, deste xeito, a nosa vida cotiá e laboral. Así pois, a revolución tecnolóxica que permitiu o nacemento de Internet fixo posible a transformación organizativa da sociedade e da economía, vencellada a un incremento da súa flexibilidade porque permitía unha maneira eficaz e produtiva de relacionarse (Castells et al., 2007).

Asistimos, deste xeito, ao inicio dun novo paradigma tecnolóxico, é dicir, un novo modelo conceptual que establece os criterios estándares de interpretación para unha sociedade (Kuhn, 1962). Estamos a falar do paradigma tecnolóxico do informacionalismo.

### 1.1.2. *O informacionalismo como paradigma indisociable da Sociedade Rede*

Tal e como viñamos dicindo, as transformacións organizativas da nosa sociedade non poden entenderse ao marxe dos cambios xerados pola revolución nas tecnoloxías da información e a comunicación. Precisamente por este motivo cómpre deternos na análise do paso do paradigma industrial ao informacional, prestando atención tamén aos modos de desenvolvemento e produción asociados que, como veremos, constitúen cuestións estreitamente vinculados ao noso obxecto de estudo.

Dende a segunda metade do século XVIII ata finais do século XX, o industrialismo foi o paradigma tecnolóxico predominante, destacando a capacidade de xerar e distribuír enerxía mediante máquinas producidas polos seres humanos (Castells, 2001). Este paradigma xorde da Revolución Industrial, que tivo como base o avance na tecnoloxía da enerxía, primeiro co vapor e, seguidamente, coa electricidade, que posibilitaron o desenvolvemento doutros campos tecnolóxicos, caso da química, a bioloxía, a medicina, os transportes e a enxeñeira mecánica.

Cada paradigma tecnolóxico emprega os seus modos de desenvolvemento e de produción. Por unha banda, o modo de desenvolvemento é a forma na que cada sociedade organiza a súa actividade económica. Estes modos están baseados nun principio de actuación “estruturalmente determinado<sup>8</sup>” que dirixe os seus procesos tecnolóxicos (Castells, 2004a, p. 43). No caso do industrialismo, o principio de actuación é maximizar o produto, orientándose ao crecemento económico a través da xeración e distribución de enerxía. Neste modelo de desenvolvemento “as principais fontes de produtividade son o aumento cuantitativo dos factores de produción (traballo, capital e recursos materiais) xunto co uso de novas formas de enerxía<sup>9</sup>” (Castells, 2004a, p. 32).

En canto aos modos de produción, son definidos como a acción do ser humano sobre a materia para transformala no seu beneficio a través dun produto, o seu consumo e a acumulación do seu excedente para a inversión (Castells, 2004a). Os modos de produción que acompañaron ao paradigma industrial son o capitalismo industrial e o estatismo industrial.

O capitalismo industrial é un modo de produción baseado na separación entre os produtores e os medios de produción. A base do control do capital radica nos medios de produción que son de propiedade privada, determinando a apropiación e a distribución do excedente en mans dos capitalistas (Castells, 2004a). O principal modelo de crecemento capitalista do industrialismo foi o keynesiano que apoiaba a idea de que o desemprego era provocado por unha produción inferior á desexada. De tal xeito, consideraba que ao aumentar a renda aumentaría o consumo o que, ao mesmo tempo, aumentaría a renda. Así, propuxémonos remendar o gasto público xa que seu aumento xeraba emprego e o emprego permitiría máis gasto público, continuando esta cadea (Castells, 2001).

Respecto do estatismo industrial, é un modo de produción que maximiza o beneficio, aumentando a cantidade do excedente grazas ao control privado dos medios de produción. O excedente, neste caso, é controlado por aqueles que ostentan o poder no Estado e tratan de maximizalo para impoñer as súas metas ao maior número de persoas posible de acordo coa súa ideoloxía.

Ata a segunda metade do século XX, estes modos de produción industrial, especialmente o capitalismo, supuxeron “unha prosperidade económica e unha estabilidade social sen precedentes” (Castells, 2004a, p. 43). No entanto, na década dos 70, as limitacións do modelo keynesiano desembocaron nunha crise de inflación, agravada polo incremento do prezo do petróleo.

Schumacher (1988, p. 14) explica esta situación dicindo que “a ilusión de poderes ilimitados, alimentada polos asombrosos adiantos científicos e técnicos, produciu como consecuencia a ilusión de ter resolto o problema da produción”. Para o referido autor crer que o problema da produción estaba resolto foi un dos maiores erros da súa época, un erro que ten orixe na incapacidade para distinguir a renda –a ganancia de inverter o capital– e o capital en si mesmo –todo o que serve para producir bens e servizos–. Isto levou a Schumacher a preguntarse

imos a aferrarnos a un estilo de vida que progresivamente baleira ao mundo e devasta a natureza por medio do seu excesivo énfase nas situacións materiais, ou imos a empregar os poderes creativos da ciencia e da tecnoloxía, baixo o control da sabedoría, na elaboración de formas de vida que se encadren dentro das leis inalterables do universo e que sexan capaces de alentar as máis altas aspiracións da natureza humana?<sup>10</sup> (Schumacher, 1988, p. 8).

A resposta dérona os gobernos, en 1990, coa reestruturación dos modos de produción a través da desregulación, a privatización e a ruptura do contrato social entre capital e forzas produtivas. Deste xeito, potenciáronse os beneficios das relacións capital-traballo, intensificouse a produtividade, globalizouse a produción así como a circulación e os mercados, apoiándose no Estado para o aumento da produtividade e a competitividade en detrimento da protección social e o interese público (Castells, 2004a).

Como xa adiantamos, a finais do século XX, a revolución nas tecnoloxías da información e a

comunicación, propiciou o cambio de paradigma tecnolóxico e acompañouse dun proceso de reestruturación dos modos de produción (Castells, 2004a).

O paradigma dominante é, dende entón, o informacionalismo que se basea no aumento da capacidade de procesamento da información e a comunicación humanas (Castells, 2004b). O principio de actuación do paradigma informacional é o desenvolvemento tecnolóxico, é dicir, procúrase o máximo desenvolvemento da tecnoloxía para xerar coñecemento, xestionar información e incrementar a comunicación mediante símbolos. Este paradigma erixiuse como dominante pero sen facer desaparecer ao industrialismo senón que dispón da súa tecnoloxía e enerxía para operar.

O capitalismo, agora apelidado informacional, é definido como un sistema económico baseado na incidencia do capital sobre as forzas de produción, os produtores e produtoras (Bourdieu, 1986). Así a estrutura socioeconómica fai que “o capital e a súa autoexpansión sexan o principio e o fin, o motivo e o obxectivo da produción<sup>11</sup>”, polo que “o verdadeiro límite da produción capitalista é o mesmo capital<sup>12</sup>” (Marx, 1978, p. 163). Esta forma de desenvolvemento tecnolóxico aséntase, por tanto, na premisa da liberdade ilimitada de comercio, é dicir, no liberalismo económico (Marx & Engels, 2003).

A hexemonía dun enfoque económico que trata de maximizar o capital repercute directamente, como cabería esperar, sobre o tecido social (Bourdieu, 1986). É dicir, a práctica económica amplíase á práctica social xa que se reducen todos os intercambios a meras transaccións mercantís (Bourdieu, 1986). Introdúcense así, os intereses económicos nas diferentes esferas da vida social e cobran relevancia termos como capital económico, capital cultural, capital social e capital simbólico, é dicir, aplícase o uso da linguaxe económica á vida cotiá.

A pesar da dificultade que supón recoller a definición exacta de capital que adopta Bourdieu (2001, p. 109), pode entenderse como “o instrumento de apropiación das oportunidades teoricamente ofrecidas a todos<sup>13</sup>” e a todas, en termos xerais, referímonos á enerxía social ou ao poder. Polo tanto, o capital soe ser identificado de xeito impreciso como capital económico pero non son sinónimos. O capital é todo aquilo que pode valorizarse, é dicir, que é apreciado ou recoñecido por alguén, mentres que o capital económico é un tipo de capital que engloba todo produto convertible inmediata e directamente en diñeiro, nunha palabra, o símbolo

establecido para a súa representación.

Deteñámonos moi brevemente nestes termos, o capital cultural pode ser incorporado como disposición mental e corporal, obxectivado en forma de bens culturais, ou ben institucionalizado, certificando un valor homoxéneo para todos e todas as que o posen pero, como estamos a reflectir, o capital cultural non ten unha conversión directa en capital económico.

O capital social está constituído polos recursos potenciais dos que se dispón pola pertenza a un grupo ou rede social cuxas obrigas sociais son convertibles, baixo certas condicións, en capital económico e pode ser institucionalizado (Bourdieu, 2001).

Por último, o capital simbólico é "a forma que toman os distintos tipos de capital en tanto que percibidos e recoñecidos como lexítimos<sup>14</sup>" (Bourdieu, 2001, p. 34), é dicir, é a forma que adquire calquera capital cando é percibido como natural a través das categorías de percepción froito do sistema que o lexitima.

Dende a teoría da reprodución social, as estratexias de inversión económica tenden á perpetuación do aumento do capital nas súas diferentes formas, destacando as estratexias de inversión social que tratan de instaurar tanto as relacións sociais, para que a longo prazo sexan subxectivamente percibidas con recoñecemento, como as institucións lexitimadas e reprodutoras do capital social e do capital simbólico.

Nesta liña, Foucault (1994) refírese á microfísica do poder facendo fincapé en que non é un poder centralizado senón capilarizado no tecido social. Todo capital exerce violencia simbólica tanto cando está reclamando o seu recoñecemento como incluso no caso de ser recoñecido, de modo que é esa violencia simbólica a que logra a reprodución social (Bourdieu, 2001).

Dende esta perspectiva, podemos entender que a sociedade actual, baseada no sistema capitalista informacional está reproducindo as desigualdades sociais. Non esquezamos que o capital económico condiciona o acceso ao capital cultural e ao capital social polo que o poder recae en poucas mans que se benefician das clases sociais sen poder que non posúen nada máis que a capacidade de traballar (Marx & Engels, 2003). Estas forzas produtoras, os novos



produtores e produtoras do capitalismo informacional, son aqueles e aquelas que xeran coñecemento e procesan información (Castells, 1997).

En total acordo con Castells (1997, pp. 369-371) foron “as novas tecnoloxías da información as que desempeñaron un papel fundamental no xurdimento deste capitalismo flexible e dinámico<sup>15</sup>”, logrando un “capitalismo que prospera en todo o mundo e afonda a súa penetración nos países, as culturas e os ámbitos da vida<sup>16</sup>” do noso planeta.

Este proceso de globalización redefiniu os límites territoriais do exercicio do poder e, en contraposición a Poulantzas (1978), a nación xa non é produto do Estado senón que o control estatal está superado polos fluxos globais do capital. En definitiva, historicamente nación, Estado e territorio definían os límites da sociedade (Castells, 2004a) pero agora “o estado-nación, tal e como se creou na Idade Moderna da historia, parece estar perdendo o seu poder<sup>17</sup>” (Castells, 2004a, p. 288).

A globalización, tanto da produción como da inversión, incrementa as dificultades do goberno de cada Estado para controlar a súa economía. En palabras de Castells (2004a, p. 282), “o estado-nación cada vez é máis impotente para controlar a política monetaria, decidir o seu presuposto, organizar a produción e o comercio, recadar os impostos sobre sociedades e cumprir os seus compromisos para proporcionar prestacións sociais<sup>18</sup>”.

Ademais de reducirse o poder do Estado no ámbito económico, tamén se reduciu no ámbito dos medios e a comunicación, un dos máis importantes instrumentos de sostén do poder do Estado xa que, ata comezos dos anos oitenta, a maioría dos medios de comunicación eran controlados polos gobernos, incluso nos países democráticos. Coa liberalización económica dos medios, a televisión e a radio privatizáronse e as cadeas gobernamentais sometéronse aos índices de audiencia e á publicidade, semellándose ás cadeas privadas. A prensa concentrouse en consorcios contando coa axuda de grupos financeiros. En definitiva, estes negocios sobre os medios de comunicación tamén se fixeron globais (Castells, 2004a).

A pesares de que diminuíu o poder dos Estados nos medios de comunicación, continúan a ter influencia, especialmente, aqueles máis autoritarios xa que aínda conservan o control directo sobre os medios no seu territorio. Pola contra, nos Estados máis democráticos, os medios precisan mostrar a súa independencia debido á estreita relación que garda a percepción da súa

independencia coa credibilidade que proxectan, permitíndolles atraer maior cantidade de información e relacións de comercio.

Por conseguinte, a dificultade que entraña a censura da información a través de Internet imposibilita o seu control, permitindo a súa expansión global, tal e como ocorre coa información. Así pois, Castells (2004a, p. 288) afirma que “a globalización/localización dos medios e da comunicación electrónica equivale á desnacionalización e desestatificación da información<sup>19</sup>”.

Este feito marca unha nova era da comunicación global na que tratan, sen éxito, de acordar medidas para prohibir o libre acceso a Internet (Castells, 2004a, p. 286). Neste senso, Castells (2004a, p. 287) afirma que “aínda seguen debaténdose cales son as posibilidades técnicas reais para recortar o acceso a Internet sen deixar fóra da rede a todo un país<sup>20</sup>”. Para poder limitar a rede, é preciso que os países conectados cheguen a un acordo sobre a información prohibida ao público e determinen os sistemas conxuntos de control, o que sería cuestionado polos países democráticos polo prexuízo constitucional que suporía.

Esta realidade pon de manifesto que os Estados tamén se enfrontan aos límites da súa lexitimidade e, por tanto, do seu poder. Un bo exemplo desta situación é a xestión global da contorna planetaria. Neste senso, os Estados non poden dar resposta, de xeito individual, a temas como o quentamento global, a contaminación das reservas de auga do planeta e a deforestación, entre outros moitos asuntos de índole mundial. Por este motivo, os Estados tratan de chegar a acordos internacionais que, en termos xerais, teñen unha tradución máis en retórica que en feitos debido, principalmente, a que non tratan de buscar acordos supranacionais senón que cadaquén trata de potenciar a reconstrución do seu poder estatal (Castells, 2004a). Neste escenario global en beneficio do poder estatal, a privatización do humanitarismo global con repercusión práctica fai que se estea debilitando en maior medida a necesidade do Estado.

En definitiva, estase producindo unha inevitable soberanía compartida na xestión dos principais temas económicos, medioambientais e de seguridade a pesares dos esforzos dos Estados por reforzar o seu debilitado poder (Castells, 2004a). O resultado é unha crecente diversificación e fragmentación dos intereses sociais na Sociedade Rede que deriva en forma de identidades reconstruídas cuxa diversidade de demandas se atopa coa incapacidade



crecente do Estado por respondelas, provocando a crise de lexitimación na que se atopa. A resposta do Estado é a descentralización, tratando de encargarse dos asuntos de índole global e relegando os asuntos específicos da sociedade civil en mans dos gobernos locais e rexionais ao tempo que tratan de reconstruír a súa lexitimidade reintegrando as sociedades civís locais.

Paralelamente, a crise de lexitimidade do Estado promoveu o desenvolvemento de movementos sociais que recoñeceron as súas identidades alternativas e rexeitaron de forma explícita a lexitimidade dos seus gobernos. Neste senso, o impacto das tecnoloxías da información sobre o poder do Estado é controvertido, mais a tendencia fundamental é a súa debilitación debido á elevada capacidade de vixilancia e de violencia das organizacións comerciais fóra das fronteiras estatais. Isto lévanos a unha situación de vixilancia das redes de poder da sociedade, unha vixilancia que filtra a información. Dito doutra maneira, estase difundindo o poder de vixilancia e a violencia, tanto simbólica como física, na sociedade (Castells, Fernández-Ardèvol, & Linchuan, 2007). Neste escenario, as organizacións comerciais están realizando unha acumulación masiva da información das persoas, coñecido como *Big Data*, que permite que sexan clasificadas polo perfil comercial que, ao mesmo tempo, posibilita a súa selección, principalmente, con fins de mercado.

O Estado conserva a súa capacidade de exercer violencia pero as novas tecnoloxías e o novo sistema de medios de comunicación incrementaron significativamente a súa vulnerabilidade, levándonos a recoñecer que “hoxe o estado é máis vixiado que vixiante<sup>21</sup>” (Castells, 2004a, p. 332). Falamos, polo tanto, dun Estado que perdeu parte do seu poder económico e que conta cunha relativa capacidade de regulación e control sobre os súbditos, un Estado en crise.

Se ben non afondaremos neste asunto, ademais desta crise de lexitimidade do Estado, debemos sumar a crise de credibilidade do sistema político, un sistema que está baseado na competencia entre os partidos políticos e reside atrapado no fluxo dos medios (Castells, 2007).

Atopámonos pois, nun proceso de reconstrución da democracia que consiste na recreación do Estado local, o incremento da participación política entre cidadáns e o desenvolvemento da mobilización en torno a causas de índole non política, facendo que grupos activistas e organizacións non gobernamentais sexan o punto forte da política informacional. En palabras de Castells (2004a, p. 393)

Nos albores da era informacional, unha crise de lexitimidade está baleirando de significado e función as institucións da era industrial. Superado polas redes globais de riquezas, poder e información, o estado-nación moderno perdeu boa parte da súa soberanía. Ao tratar de intervir estratéxicamente neste escenario global, o estado perde capacidade de representar aos seus electorados, arraigados nun territorio histórico. Nun mundo onde o multilateralismo é a regra, a separación entre nacións e estados, entre política de representación e política de intervención, desorganiza a unidade contable sobre a que se construíu a democracia e se exercitou nos dous últimos séculos. A privatización dos organismos públicos e o declive do estado de benestar, aínda que alivian ás sociedades dalgunhas cargas burocráticas, empeoran as condicións de vida da maioría dos cidadáns rompen o contrato social entre o capital, o traballo e o estado, e eliminan boa parte da rede de seguridade social, o sostén do goberno lexítimo para o cidadán de a pé<sup>22</sup>.

Este percorrido dende o industrialismo ata o informacionalismo, atendendo aos modos de produción e desenvolvemento, foi preciso na medida en que o paradigma informacional e a Sociedade Rede non poden entenderse de forma dissociada, levando a Castells (2004a, p. 41) a afirmar que están “inseparablemente entrelazados”, polo que só así podemos entender o marco de violencia capilarizada sobre o que se asenta a Sociedade Rede, sendo determinante para comprender o fenómeno do ciberacoso na actualidade cando resulta evidente a dificultade do Estado-nación para regular uso daniño das tecnoloxías entre a súa poboación.

Neste senso, cabe facer fincapé en que a pesar de que sen informacionalismo non poderíamos falar de Sociedade Rede, e viceversa, non son produto un doutro senón dun patrón máis complexo que inclúe a revolución nas tecnoloxías, mencionadas anteriormente, como tamén un conxunto de movementos sociais de orientación liberadora que contribuíron a producir grandes cambios sociais, nos que nos centraremos a continuación.

## 1.2. FACTORES DE CAMBIO NAS FAMILIAS: BREVES NOTAS SOBRE A CRISE DO PATRIARCADO

A continuación detémonos nas transformacións da institución familiar, partindo de que o rápido desenvolvemento do capitalismo informacional xunto cos movementos sociais de orientación liberadora e a continua renovación das tecnoloxías da información e da

comunicación transformaron profundamente as estruturas sociais, contribuíndo a dotar de significado á Sociedade Rede. Producíronse pois, grandes mudanzas no ámbito familiar, entre as que podemos identificar as relacións de xénero porque se atopan, como dicíamos, no núcleo de toda a estrutura, afectando ás normas e valores que rexen o seu funcionamento e o da sociedade (Castells, 2004a).

Realizaremos seguidamente un breve percorrido cronolóxico dende diferentes perspectivas ou aproximacións teóricas á hora de entender os cambios producidos na institución familiar como son a histórica (Poster, 1979), a psicaanalítica (Freud, 1987) e a estruturalista (Lacan, 1981).

### 1.2.1. *A evolución da familia en perspectiva histórica*

Poster (1979) define a familia como o espazo social onde as xeracións se enfrontan mutua e directamente, e onde se inician os procesos de identificación e diferenciación dos roles de xénero, así como as primeiras relacións de poder. O autor, dende unha perspectiva histórica, e facendo fincapé nas condicións sociais de cada momento, propón catro modelos de familia. Por unha banda, a familia aristocrática e a campesiña, propias da época feudal; e pola outra banda, a proletaria e a burguesa, propia da época industrial.

A familia aristocrática, contextualizada no Antigo Réxime, constituída por un agrupamento de entre 40 e 200 persoas que vivían en castelos, caracterizábase pola existencia dunha estrutura xerárquica de roles rixidamente definidos polas tradicións. O papel da muller era a procreación, a organización da vida social e o coidado esporádico dos descendentes. Neste senso, a alimentación dos fillos e das fillas era responsabilidade doutra muller diferente da nai de xeito que o recentemente nado da nobreza establecía os lazos afectivos coa coidadora. Non existía un vínculo afectivo entre os membros da familia. O valor familiar estimábase pola prosperidade da liñaxe que se xestionaba a través dos acordos dos casamentos, sendo a prioridade principal a conservación das propiedades (Poster, 1979).

A familia campesiña no réxime feudal en contraposición á familia extensa aristocrática, compoñíase dunha nai e un pai con entre catro e cinco fillos ou fillas. A familia mantiña un estreito vínculo coa comunidade na que residía xa que a subsistencia era un fíto compartido.

Por este motivo, o poder residía na comunidade, limitando a autonomía dos menores en función dos intereses comúns, xerando un forte sentimento de vergoña naquel individuo que contradixera á comunidade (Poster, 1979). A muller estaba subordinada ao home pero contribuía co seu traballo en beneficio tanto da súa familia como da comunidade (Poster, 1979). Neste senso, as nais alimentaban aos seus descendentes directamente permitíndolles establecer lazos afectivos, aínda que fosen escasamente desenvolvidos debido ás dificultades de tempo e as exacerbadas condicións de vida.

Coa Revolución Industrial e o desenvolvemento do capitalismo como modo de produción principal, a familia adaptouse mediante novas estruturas e valores de sustentación: a familia burguesa e a proletaria. A familia burguesa ou nuclear xorde “como a estrutura familiar dominante na sociedade capitalista avanzada do século XX<sup>23</sup>”, como resultado dos movementos migratorios cara as cidades, espazo no que os burgueses comezaron a constituír pequenas familias nucleares, deixando atrás a familia extensa aristocrática (Poster, 1979, p. 186). Este modelo de familia é recoñecido como unha unidade composta pola parella conxugal e poucos fillos ou fillas. A diferenza da familia aristocrática xa non pretende a continuación da liñaxe senón a acumulación do capital unido á busca do amor romántico. As relacións da familia burguesa sustentábanse nas diferenzas de xénero, de xeito que o home era a autoridade, responsable do sustento familiar a través do traballo na fábrica, mentres que a muller ocupábase exclusivamente do fogar e os descendentes. A nai burguesa encargábase de alimentar directamente aos descendentes pero, debido á presión de recaer exclusivamente sobre ela o benestar dos infantes, o vínculo afectivo desenvolto co recentemente nado estaba impregnado de ansiedade (Poster, 1979).

Por último, o modelo da familia proletaria ou traballadora. Falamos dunha familia na que todo o conxunto, incluídos os menores, traballaban para poder sobrevivir. Así pois, fillos e fillas participaban nas longas xornadas do proceso produtivo da Revolución Industrial, facendo que a propia disciplina da fábrica fose a que adoutrinaba aos proxenitores e aos descendentes a través da coerción e o principio de intercambio (Poster, 1979). O vínculo afectivo establecido entre a nai proletaria e o recentemente nado caracterizábase pola frustración debido ao deplorable estado de saúde das nais derivado da carencia de alimentación e a privación do descanso.

Cara finais do século XIX, algunhas familias de clase traballadora, aquelas de mellor cualificación e salario, dirixíronse cara o modelo de familia burguesa, tratando de adoptar os roles de xénero que situaban ao home desempeñando o traballo remunerado e á muller no traballo doméstico, pero mantendo sempre a atención directa co coidado dos seus fillos e fillas. Este modelo correspóndese coa clase media e, aínda que non existe un acordo universal sobre a medición das clases, nesta época poderíamos ter en conta tres grandes grupos: os grandes empresarios como burgueses, os pequenos empresarios como clase media, e os traballadores como proletariado (Alaminos, 2013). Os fillos e fillas da burguesía así como os da clase media tiñan certa autonomía e motivación para enfrontarse ao mundo competitivo cara a adquisición de capital, mentres que os vinculados ao proletariado permanecían centrados na supervivencia (Poster, 1979).

Resulta evidente que a familia cumpre unha función determinante como institución social que contribúe á reprodución do sistema social de clases. En palabras de Gustavikno (1987, p. 13) “a comunidade non so se prové dos seus membros, senón que se encarga de preparalos para que cumpran satisfactoriamente o papel social que lles corresponde<sup>24</sup>”.

Nesta liña, Engels (2017) puxo de manifesto que a sociedade de calquera momento histórico e lugar está condicionada por dous tipos de produción: traballo e familia. Neste senso, examina a familia nuclear e explica o seu desenvolvemento de maneira paralela ao capitalismo. Relata como as familias partiron do comunismo primitivo caracterizado pola promiscuidade sexual, o traballo compartido e os medios de produción en mans da comunidade ata a monogamia, o traballo individual e a propiedade privada dos medios de produción. Engels (2017) tamén afirma que a socialización dos menores no tipo de familia nuclear contribuía directamente á reprodución das clases sociais e, por conseguinte, á desigualdade social.

Xustamente sobre as estruturas máis íntimas da familia de finais do século XIX e principios do século XX desenvolve Freud (1987) o seu traballo, centrado no estudo dos mecanismos psíquicos implicados na estrutura familiar, cuxa base é a dominación e a represión sexuais. De acordo con Fernandes (1964), os mecanismos psíquicos discutidos por Freud están presentes en calquera modelo ou estrutura familiar, incluso nas formas contemporáneas porque a pesares dos cambios, as características psíquicas fundamentais da familia burguesa, típica do

século XIX, continúan presentes, e incluso potenciadas, nas familias contemporáneas (Reis, 1984).

Centrándonos na teoría psicanalítica de Freud (1987), o individuo é entendido como un animal desprovisto que coñece o mundo a través da interiorización da estrutura psíquica que desenvolve na súa familia e que está fundamentada na representación das figuras materna e paterna, período coñecido como proceso de socialización inicial. Neste proceso familiar, o individuo constrúe o mundo nas relacións entre o individuo, o propio, e o outro, o alleo, que se coñece como altredade ou otredade (Freud, 1987).

Na base deste proceso atópanse as dúas enerxías básicas: a libido e o poder. A libido é a enerxía das pulsións sexuais e o poder refírese ao fenómeno de apropiación ao dominio dado entre a pulsión e o outro. De acordo con Freud (1987), a autoafirmación da pulsión de poder está ao servizo da conservación, é dicir, foi unha adaptación do ser humano en sociedade en aras de evitar a preponderancia da libido porque supoñía incontrolabilidade e aleatoriedade, poñendo en risco a organización do sistema. De tal modo, o dominio do poder prevalece sobre a libido que se impón a través da violencia, física e simbólica, dende a socialización primaria no ámbito familiar. Este proceso determinará o axuste do suxeito ás condicións culturais de produción.

A familia para Freud (1987) está fundada na relación de rivalidade do fillo co pai e da filla coa nai que pretenden, inconscientemente, os seus asasinatos e a emancipación dos membros da familia da opresión patriarcal. O soño do incesto, a culpa pola intención de asasinar ao proxenitor e o desexo pola figura patriarcal do sexo oposto, configuran o modelo coñecido como complexo de Edipo, masculino, ou de Electra, feminino, que radican no inconsciente do fillo e a filla respectivamente. Os complexos de Edipo ou de Electra poden ser entendidos como a busca da identidade, é dicir, a emancipación da subxectividade, a liberdade da libido (Freud, 1987). A teoría freudiana sostén que non é posible a disolución dos complexos de Edipo e Electra pero si a liberación do desexo que permite ao fillo-obxecto alzarse como fillo-suxeito. Este proceso supón unha nova orde simbólica na familia, baseada no fillo-pai herdeiro do patriarca destronado e na filla-nai herdeira da nai destronada (Freud, 1987).

En consecuencia, a familia freudiana ou edípica ten como base a culpa e a lei moral, o bloqueo do desexo fundamentado nos fluxos de autoridade que acompañan a rebeldía, a



diferenza, o crime e o castigo (Freud, 1987). En palabras de Teixeira (2008, p. 119) “Freud permítenos dar conta da natureza inconsciente das relacións de odio e de amor entre homes e mulleres, pais e fillos<sup>25</sup>”. Deste xeito, a familia edípica explica as relacións internas, é dicir, a estrutura psíquica universal das familias na que prevalece a tensión do poder sobre a tensión da libido como resultado da adaptación ás condicións axiolóxico-culturais.

Recuperando o fío histórico, unha vez superada a crise económica de superproducción derivada da expansión do capitalismo, etapa de esplendor do neoliberalismo económico en detrimento do Estado de Benestar. Dende 1980, as familias comezaron a orientarse cara a felicidade máis inmediata de acordo coa ética hedonista e individualista das sociedades de consumo, sociedades sen compromiso de rede social que constitúan un pacto social (Freud, 1987).

Xa dende unha perspectiva estruturalista, Lacan (1981) entende a familia como unha institución xerarquicamente definida e caracterizada pola coacción que exerce o adulto sobre a nena ou o neno que é determinada pola herdanza cultural. A familia desempeña un papel primordial na transmisión da cultura, sendo identificada como o escenario onde se produce a interiorización do medio. Así se instaura unha continuidade psíquica entre xeracións cuxa causalidade é de orde mental, o que se denomina herdanza psicolóxica (Lacan, 1981). Por conseguinte, a familia é a organización responsable da humanización do individuo e de despertar a súa subxectividade.

A estrutura psicolóxica familiar está composta, segundo Lacan (1981), principalmente, por complexos e imagos. Os complexos revelan os síntomas, soños e erros de cada persoa, albergados nunha parte da personalidade de cada individuo que pode ser consciente ou inconsciente. Os complexos desempeñan o papel de organizadores, dominando os fenómenos que se integran na personalidade a través da conciencia. Así pois, tanto os sentimentos propios como os sentimentos familiares son considerados complexos emocionais que poden residir na personalidade consciente ou invertidos no inconsciente.

Un dos complexos máis destacados da teoría de Lacan (1981) é o de destete que produce unha marca no psiquismo do neno ou a nena, orixinando os sentimentos máis arcaicos e estables que unen ao individuo coa súa familia. As respostas inconscientes ao destete poden ser a aceptación, o rexeitamento ou ambas, pero coa prevalencia dalgunha das dúas posturas

(Lacan, 1981). O destete constitúe a primeira crise do psiquismo humano cuxa solución presenta unha estrutura dialéctica e ten lugar no fogar.

Así, na teoría de Lacan (1975) é clave a construción da linguaxe como estrutura e constitución do suxeito que ten a súa orixe na contorna familiar. A linguaxe cumpre unha función creadora na estrutura posto que dota de significado ao suxeito, ao tempo que a dota de significado a ela. Comenta Lacan ao respecto (1975, p. 160) que

cremos que dicimos o que queremos, pero é o que os outros quixeron, máis especificamente, a nosa familia, que nos fala. Ese nós debe entenderse como un complemento directo. Somos falados e, debido a isto, facemos das casualidades que nos empuxan, algo tramado. Hai, en efecto, unha trama, nós chamámola destino<sup>26</sup>.

Esta trama para o autor estaría determinada pola herdanza cultural da familia como o outro complexo que compón a base da teoría lacaniana. Referímonos ao complexo de intrusión que representa a experiencia de compartir a relación doméstica cun semellante, por exemplo, cando o neno ou a nena recoñece un irmán ou unha irmá. Nesta relación que se determina nos dous meses e medio constitúese o recoñecemento do outro como obxecto, un rival, prodúcense os celos e desenvólvense os arquetipos dos sentimentos sociais en función da cultura familiar.

Como consecuencia desta relación constitúese a imago do semellante que está ligada á estrutura do propio corpo, máis precisamente ás funcións de relación do corpo co semellante, co outro. A imago é para Lacan (1981) a resolución das sensacións como o malestar e o pracer resultantes das tensións vitais do recentemente nado que se producen na súa estrutura psicolóxica. As imagos poden ser: a) exteroceptivas como produto da relación coas persoas que o coidan, b) propioceptivas baseadas na succión e a presión, e c) interoceptivas, relacionadas cunha insuficiente adaptación á ruptura das condicións de vida intrauterina, coñecida como imago pre-natal. A través destas sensacións é como os seres humanos comezamos a recoñecer tanto o interior como o exterior do propio corpo. Pois ben, a raíz da imago do semellante constitúese o amor, a identificación e tamén a oposición, aspectos determinantes para o desenvolvemento da agresividade (Lacan, 1981).



En definitiva, a familia conxugal contemporánea é para Lacan (1981) o resultado da historia do ser humano que veu sometido o seu instinto á organización en estruturas sociais baseadas na autoridade e a limitación da liberdade. Así pois, para Lacan (1981) hai dous feitos determinantes que se reflectiron na estrutura da familia: a tradición patriarcal e a exaltación do matrimonio polas doutrinas relixiosas, especialmente o cristianismo, que sumados á revolución económica derivaron na sociedade burguesa, a familia conxugal moderna e a psicoloxía do ser humano moderno.

Neste senso entróncase coa teoría da reprodución social (Bourdieu, 1980) que esclarece que esta primeira socialización que ten lugar na contorna da familia está marcada pola estrutura familiar monogámica propia do sistema capitalista, establecendo este modelo como “universal e inmutable<sup>27</sup>” (Fernandes, 1964, p. 9).

Para Bourdieu (1980) a reprodución e a estruturación das diversas relacións de poder e relacións simbólicas entre as clases están directamente relacionadas cos procesos educativos a través da reprodución do capital cultural herdado da familia. En definitiva, a familia pode ser comprendida como “a primeira escola da humanización, da transmisión xeracional de valores éticos, sociais e culturais que aporta un sentido moito máis amplo á mesma existencia humana<sup>28</sup>” (Planiol & Ripert, 2002, p. 178).

Tanto a teoría de Bourdieu (1980) como, en xeral, este percorrido teórico sobre a familia permitiunos comprender a acción dos seres humanos sobre si mesmos coma unha acción estruturada historicamente na diferenza de xénero, co predominio do xénero masculino sobre o feminino. Esta acción é identificada por Castells (2004a) como experiencia, é dicir, unha das dimensións fundamentais de todas as sociedades ademais do poder e da relación produción-consumo. Vexamos pois como esta experiencia se veu modificada posteriormente coas transformacións da familia patriarcal.

### 1.2.2. *A institución familiar no marco da crise do modelo patriarcal*

Retomando a idea que indicabamos ao final do percorrido anterior, as sociedades contemporáneas organízanse a través dunha estrutura básica coñecida como patriarcado, é dicir, a autoridade do home sobre a muller (Castells, 2004b). Esta xerarquía domina toda a

organización da sociedade e, polo tanto, impregna todas as súas dimensións: produción, consumo, política e cultura, entre outras (Castells, 2004a).

Flaquer (2002) apunta que os factores sociais que, en maior medida, repercutiron na reconstitución da institución familiar foron a emerxencia da sociedade postindustrial, a participación do mercado e do Estado na vida familiar, e a perda de lexitimidade do patriarcado. Tal e como afirma Priegue (2008, p. 54) “é nas institucións máis vulnerables (sirva de exemplo a familia) onde realmente podemos percibir e valorar o alcance dos cambios acontecidos na esfera pública<sup>29</sup>”.

Tomando como referencia a clasificación realizada por Rodríguez, Torío e Viñuela (2004) faremos un breve percorrido por algúns dos principais factores responsables das transformacións das familias do século XXI: a) movementos feministas, b) cambios ideolóxicos e lexislativos, c) aspectos demográficos, d) incorporación da muller ao ámbito laboral, e) alteracións do ciclo familiar, f) redución do tamaño dos fogares, e g) prolongación do período de formación.

#### a) Movementos feministas

Neste senso, un dos movementos sociais máis importantes dos anos 70 e que, sen lugar a dúbidas, tivo gran incidencia nas transformacións familiares que deron orixe á Sociedade Rede, é o feminismo. O movemento feminista é complexo de definir en conxunto. Máis todo, entendemos por feminismo ou movemento feminista aquel que trata de poñer fin á dominación masculina, é dicir, o movemento social que procura acabar co estreito vínculo histórico da escravitude feminina coa especie ao que facía referencia De Beauvoir (1949, p. 1) na súa obra “O segundo Sexo<sup>30</sup>”. De tal xeito, concordamos con Castells (2004a, p. 202) en que “baixo a diversidade do feminismo, se atopa a comunidade fundamental: o esforzo histórico, individual e colectivo, formal e informal, para redefinir a condición da muller en oposición directa ao patriarcado<sup>31</sup>”.

Falamos dun movemento que xorde nun contexto con numerosos problemas sociais derivados do industrialismo e, en gran medida, vinculados ao modelo de produción capitalista, xa que ten a súa orixe en torno á Revolución Francesa de 1789. O feminismo avogou pola igualdade universal, apoiándose nos discursos de Condorcet que reclamaba o papel social da muller,

Gouges que puxo de manifesto a discriminación da muller na «Declaración dos dereitos da muller e da cidadá», e Wollstonecraft que fixo eco da exclusión das mulleres do rural na «Vindicación dos dereitos da muller», entre outras moitas (Amorós, 2000). Non será ata o século XIX cando o feminismo apareza como un movemento social de carácter internacional con identidade autónoma tanto teórica como organizativa.

O certo é que o movemento feminista ten acadado a consideración de peza chave na historia da familia como institución social básica porque chega á raíz da sociedade, ou en referencia a Castells (2004a), chega ao núcleo do que somos. Entre os logros máis destacados deste movemento figura a deconstrución da familia como unidade natural e a reconstrución como institución social creada cultural e historicamente.

#### b) Cambios ideolóxicos e lexislativos

A reivindicación do dereito de sufraxio e, en xeral, da universalización dos valores democráticos e liberais (Romeo, 1995) derivou na Declaración de Séneca Falls en 1848 (Miyares, 1999), tamén coñecida como «Declaración de sentimentos», na que se denunciaban as restricións ás que estaban sometidas as mulleres principalmente en canto á participación política, o emprego e a educación.

As diferenzas lexislativas foron enfrontadas pola loita feminista, sendo especialmente intensas as reivindicacións europeas, como as lideradas polos grupos ingleses, recoñecidos como os “máis potentes e radicais” (Amorós, 2000, p. 10). Neste senso, foi determinante o papel das mulleres durante o período da Primeira Guerra Mundial dende 1914 ata 1918 xa que participaron activamente na administración pública e na economía, tendo un papel máis activo na sociedade. Asemade, o ideario do materialismo socialista tamén foi asumido polo movemento. Finalmente, foi aprobada a lei de sufraxio feminino en Inglaterra en 1917, chegando a exercer o seu dereito a voto en igualdade de condición en 1928 (Duhet, 1974).

En España, as tendencias ideolóxicas foron semellantes ao feminismo americano e británico, en termos xerais, pero debemos recoñecer a indubidable labor de Arenal, Kent, Campoamor, De Castro, De Burgos, Landa, Pardo Bazán e Montseny, entre outras moitas, que apoiaron firmemente que “a sociedade non pode en xustiza prohibir o exercicio honrado das súas facultades á metade do xénero” (Arenal, 1869, p. 47). Finalmente, o Estado español recoñeceu

o dereito a voto das mulleres, quedando aprobado na Constitución de 1931, podendo exercelo por primeira vez nas eleccións xerais de novembro de 1933.

Neste senso, a Constitución de 1978 supón un fito histórico pola incorporación da igualdade entre homes e mulleres ao ámbito familiar, sentando as bases da ruptura matrimonial e, por conseguinte, incrementando a flexibilidade na constitución dos núcleos familiares que superaron así o modelo familiar politicamente correcto baseado na familia nuclear.

#### c) Aspectos demográficos da familia

Os avances da medicina e as melloras das condicións de vida das persoas traducíronse na redución da taxa de mortalidade que trouxo consigo o aumento da esperanza de vida da poboación en xeral e, especialmente, das mulleres lactantes e dos recentemente nados.

Na actualidade, a idade media das mulleres para iniciarse na maternidade incrementouse considerablemente ata aproximadamente aos trinta e dous anos segundo datos do Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), reducíndose ao mesmo tempo o número de nacementos. De feito, a taxa bruta de natalidade e a taxa bruta de nupcialidade descendieron un 6% durante este ano. Estas tendencias non teñen unha única explicación senón que deben comprenderse dende diversos enfoques e disciplinas como a socioloxía (véxase Elzo, 2004) e a economía (véxase Sánchez, 2003). Neste senso, tense outorgado un papel destacado á incorporación da muller á actividade profesional e á decisión parental de garantir unha estabilidade económica previa á maternidade.

#### d) Incorporación da muller ao ámbito laboral

Un feito determinante, como vimos de comentar, foi a incorporación masiva das mulleres que tivo a súa orixe no industrialismo cando as mulleres proletarias eran necesarias para o traballo industrial como man de obra de baixo custo, mentres que as mulleres burguesas permaneceron no fogar como símbolo de poder e éxito laboral do home (Romeo, 1995).

A incorporación das mulleres ao mercado laboral logrouse coa loita feminista da man da democratización das relacións familiares, permitindo a realización persoal e social sen estar exclusivamente relegadas ás responsabilidades de crianza e do fogar.

Na actualidade, a taxa de emprego dos homes é superior ao das mulleres, un 73% fronte un 62%, cifra que se incrementa en función do número de fillos e fillas que teña a familia (INE, 2019). Ademais o 66% das posicións máis altas de carreira profesional son homes fronte ao 34% de mulleres (INE, 2019). Como reflicten as cifras, aínda que houbo avances, o teito de cristal que pon freo ao desenvolvemento das mulleres segue estando presente.

e) Alteracións do ciclo familiar

Os ciclos familiares alteráanse porque deixa de ser imprescindible na constitución de novas familias o proceso caracterizado polo enlace matrimonial, seguido do nacemento dos fillos e á consolidación familiar e do fogar. Deste xeito, ponse fin ao modelo tradicional e xorden novos modelos familiares que teñen as súas influencias na liberdade sexual que supuxo o afrouxamento da heterosexualidade como norma. No entanto, España en comparación co resto de Europa, mantense como un dos países onde prevalece con maior frecuencia o modelo tradicional xa que tanto as parellas de feito como os fillos extramatrimoniais son menos frecuentes que no resto (Pérez, 2004).

f) Redución do tamaño dos fogares

Tal como mencionamos anteriormente cando nos referimos aos aspectos socio-demográficos que afectan á familia, produciuse un descenso da natalidade en Europa e, máis concretamente, en España e Galicia. Este feito supuxo a redución do número de membros da contorna familiar así como tamén o incremento do número de fogares. Estes cambios foron debidos a factores estruturais, culturais e tecnolóxicos da nosa sociedade tal como indica Del Campo (1997).

Na actualidade, o tamaño medio do fogar é de 2,5 membros, cifra que se mantén con respecto ao ano anterior pero que estaba en tendencia descendente (INE, 2019). Ademais increméntase o número de familiares monoparentais nun 2% no último ano, descende o número de parellas con fillos (0,8%) e de parellas sen descendentes (0,4%), pero aumenta o número de fogares unipersoais de maiores de 65 anos (4%).

Datos máis concretos da Enquisa Estrutural de Fogares realizada polo Instituto Galego de Estatística (IGE, 2018) indican que diminuíu o número de parellas con fillos dun 35% a un 32% dende 2007 ata 2017, en contraposición ás parellas sen fillos, que se incrementaron dun

22% en 2007 ata un 24% en 2017; como tamén as monoparentais, dun 9% ao 10%. Ademais, o número medio de persoas por fogar reduciuse progresivamente en Galicia, sendo de 2.71 en 2007 ata establecerse en 2.52 en 2017 (IGE, 2018). Así pois, a tendencia xeral á redución do número de persoas por fogar produciuse en todas as provincias galegas: A Coruña (do 2.72 ao 2.51), Lugo (do 2.59 ao 2.49), Ourense (do 2.43 ao 2.36) e Pontevedra (do 2.85 ao 2.62).

#### g) Prolongación do período de formación

A incorporación ao traballo remunerado retrasouse debido, entre outros factores, á prolongación do período de estudos obrigatorios ata os 16 anos, así como tamén ás condicións do mercado laboral que dificultan a inserción dos mozos e mozas. Actualmente a media de idade de incorporación ao mercado laboral supera os trinta anos no caso dos titulados universitarios (INE, 2019), o que implica a ampliación da convivencia familiar e o retraso na independencia das novas xeracións.

En resumo, os cambios ideolóxicos e lexislativos, os movementos feministas, a incorporación da muller ao ámbito laboral, as alteracións do ciclo familiar, a redución do tamaño dos fogares e a prolongación do período de formación supuxeron transformacións substanciais das configuracións familiares. En concreto, foi principalmente a raíz da incorporación das mulleres ao traballo remunerado e do dereito a voto, como o poder económico e social da muller se viu incrementado, poñendo en crise a lexitimidade do dominio patriarcal na contorna familiar e conducindo á transformación da familia patriarcal (Castells, 2004a).

### 1.3. CULTURA E SOCIEDADE REDE

Castells (2004a) fai referencia á cultura como un aspecto determinante da Sociedade Rede que está en continua reconfiguración. A revolución tecnolóxica, o novo paradigma do informacionalismo, a globalización e as profundas transformacións sociais, que se viron traducidas en cambios significativos nas familias, tamén están a dotar de novo significado á cultura. O novo escenario global é onde agora se constrúen as identidades, os valores, as crenzas que nutren os sentimentos e que, ao mesmo tempo, conducen os nosos comportamentos, tanto no escenario físico como no virtual. A cultura está xogando un papel destacado no desenvolvemento do ciberacoso e xa contamos con certos estudos que así o



mostran (véxanse Lee, Zi-Pei, Svanström, & Dalal, 2013; Barlett et al., 2014; Smith et al., 2019; entre outros).

Precisamente por este motivo, centrarémonos na cultura, dando conta da súa influencia na Sociedade Rede en xeral e, no ámbito familiar en particular. Esta análise prepáranos para comprender as teorías que abordaremos posteriormente sobre a conduta agresiva e violenta nos seres humanos, aspectos determinantes no estudo exhaustivo do fenómeno do ciberacoso.

### 1.3.1. *A reconfiguración da cultura na Sociedade Rede*

O termo cultura emprégase para facer referencia ao coñecemento de índole xeral dunha sociedade (Real Academia Galega, 2019). Pero máis alá deste uso na linguaxe cotiá, a cultura pode ser comprendida como “o conxunto de formas e resultados da actividade humana difundidos no marco dalgunha colectividade e que son resultado da tradición, a imitación, a aprendizaxe e a realización de modelos comúns<sup>32</sup>” (Kloskowska, 1975, p. 17). Noutras palabras, cultura é “un sistema permanente e transferible de hábito” (Bourdieu, 1980, p. 89).

Dende a teoría de Marx (1959) a cultura refírese ao conxunto dos valores, tanto materiais como espirituais, acumulados polo ser humano no proceso do seu acontecer histórico. Dende esta perspectiva postúlase que o acontecer histórico pode ser comprendido como o produto do poder que funciona como totalidade, inconscientemente, de modo que a vontade individual está obstruída polo outro. Deste xeito, sociedade e acontecer histórico non poden ser entendidos como produto das vontades individuais senón que implica formar parte dun proceso xeral, inconsciente e involuntario, no que só as forzas alternativas son as vontades individuais, é dicir, aqueles individuos que comprenden que a sociedade se basea na superestrutura e que, polo tanto, poden comprender o seu fundamento.

A superestrutura ou *Uberbau* é un concepto chave na teoría marxista de cultura (Marx, 1959) que se refire a unha estrutura social superior formal e visible apoiada nun fundamento principal: a estrutura económica da sociedade, denominado fundamento económico. Polo tanto, a base é o elemento económico pero hai outros elementos tanto políticos como xurídicos e teóricos que configuran a superestrutura. Está orientada pola hexemonía de clases e, en concreto, polas clases dirixentes. A hexemonía de acordo con Gramsci (2004) non

implica coerción directa senón coacción a través dun complexo entrelazamento de forzas políticas, sociais e culturais. Como resultado prodúcese o dominio cultural constituído na ideoloxía hexemónica explicado como o sistema de significados e valores que constitúe a proxección dun particular interese de clase. En consecuencia ao dominio cultural, a sociedade reflicte relacións sociais baseadas no modo de produción, é dicir, a organización adoptada polos seres humanos é propia da estrutura da súa actividade económica. En definitiva, a cultura é o produto resultante das relacións de producións, ligado ao modo de produción de cada sociedade, motivo polo cal se reproducen as relacións sociais de clases e a desigualdade asociada (Marx, 1959).

Nesta liña, Malinowski (1931) reconece a funcionalidade que ten a cultura para guiar ás sociedades, de tal xeito afirma que a cultura consta dun conxunto de bens e instrumentos, así como das costumes e dos hábitos corporais ou mentais que funcionan directa ou indirectamente para satisfacer as necesidades humanas, para o que é preciso que os elementos da cultura estean funcionando, sexan activos e eficaces.

En congruencia, White (1988) sostén que o individuo só pode ser explicado segundo a cultura porque esta apodérase de cada un dende o nacemento a través da linguaxe, as costumes, as crenzas, os instrumentos, entre outros aspectos. Por este motivo, White (1988, p. 214) considera que “é a cultura a que subministra a forma e o contido da súa conduta ao ser humano<sup>33</sup>”, de xeito que todo elemento cultural permanece grazas ao acto creador dunha psique individual que responde á cultura na que se ve envolto o propio individuo.

Nesta liña, encádrase a teoría de Freud (1930, p. 75), quen define a cultura como “a suma das producións e institucións que distancian a nosa vida da dos nosos antepasados animais e que serven a dous fins: protexer ao ser humano contra a Natureza e regular as relacións dos seres humanos entre si<sup>34</sup>”. Para poder comprender como se configura a cultura no psiquismo individual e, en suma, no colectivo, é preciso esclarecer as compoñentes básicas que articulan a teoría: o consciente e o subconsciente, composta polo preconscious e o inconsciente.

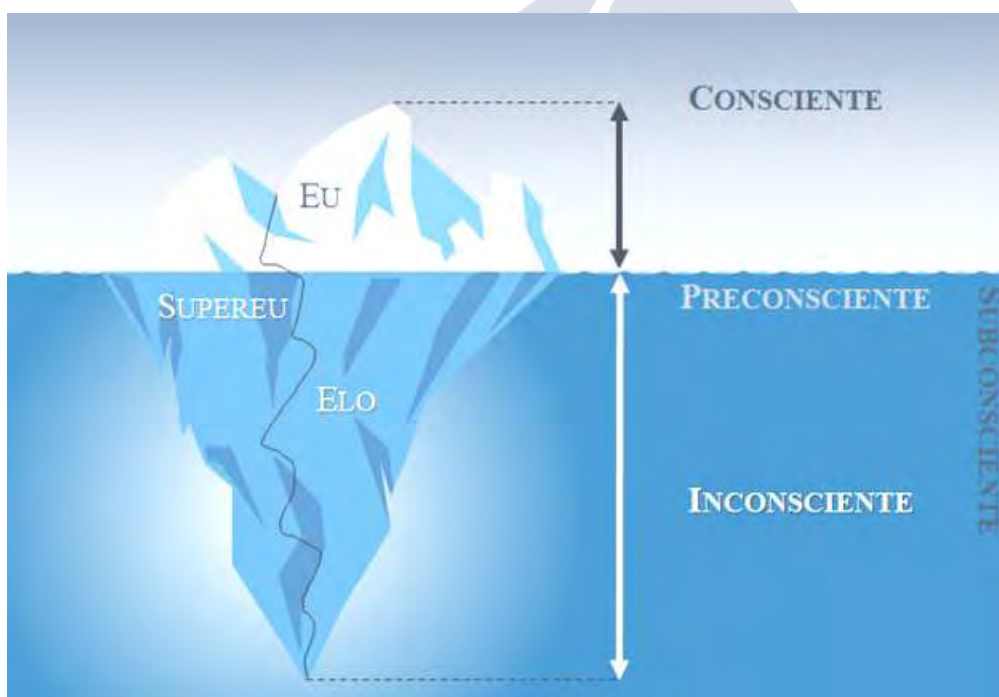
- Consciente é aquela zona da estrutura mental que reconece os elementos que constitúen o mundo físico, incluído tanto o corpo como unha parte da nosa propia mente. Así pois, é determinado polo individuo como a parte que coñece de si mesmo e que lle ofrece sentido de identidade á súa existencia.



- Subconsciente é o que está baixo o consciente, é dicir, onde se atopan o preconscious e o inconsciente. O preconscious designa a parte da mente humana situada entre o consciente e o inconsciente. Nesta parte alérganse aqueles recordos que podemos rememorar coa vontade de logralo, facendo que sexan evocados ao consciente. Pola contra, o inconsciente é a zona da mente humana onde se sitúa o ancestral, o instintivo e reprimido. O inconsciente ten como características básicas ser ilóxico, atemporal, concreto e primitivo.

A raíz destas partes que compoñen a estrutura da mente humana, Freud (1930) establece a súa teoría psicanalítica da personalidade baseada en tres compoñentes: o Eu, o Elo e o Supereu sobre os que se asenta a introxección da cultura (véxase Figura 1).

**Figura 1.** Representación do psiquismo segundo a teoría psicaanalítica de Freud



Fonte: Elaboración propia.

O Eu ten como principal tarefa a autoconservación, polo tanto, estima os riscos e procura evitalos pero ademais, encárgase de tomar conciencia da realidade, comprobar a realidade, controlar os impulsos do Elo e orixinar o nacemento do Supereu.

O Elo é a parte descoñecida do psiquismo humano que inflúe decisivamente no comportamento cotiá de cada individuo así pois, comprende os impulsos instintivos e

inconscientes. Ademais caracterízase por ser primitivo, motor de toda enerxía instintiva como a libido e os impulsos de vida e de morte, ser ilóxico, amoral, atemporal e estar sempre operando.

Por último, o Supereu é o estrato superior da mente que se orixina no Eu, é o resultado da introxección da cultura e os valores familiares. A súa constitución xorde do complexo de Edipo, é ilóxico porque é inconsciente pero produce a conciencia moral e o ideal do Eu, a imaxe que cadaquén ten de si mesmo, e os sentimentos de culpa e autocrítica. Insta ao Eu cara a represión e a censura, sendo responsable dos remordementos.

As tres instancias da personalidade débátense entre si, mentres o Elo trata de satisfacer os instintos, o Supereu marca as pautas morais a seguir e o Eu media entre ambas, tratando de decidir a mellor opción e executando a conduta pertinente. Como resultado da interacción das instancias da personalidade prodúcense angustias e frustracións que Freud (1930) comprende como as consecuencias do grado de civilización do ser humano. A cultura de acordo con Freud (1930, p. 27) é albergada no Supereu que foi transmitida pola

vía ineludible que leva da familia á humanidade, a consecuencia do innato conflito de ambivalencia, a causa da eterna disputa entre a tendencia do amor e o da morte, a cultura está ligada indisolublemente cunha exaltación do sentimento de culpabilidade, que quizás chegue a alcanzar un grado dificilmente soportable para o individuo.

Por iso é entendida por Freud (1930) como un contrincante do que somos inconscientes e polo que realizamos sacrificios, reprimimos impulsos e rexeitamos os nosos desexos, a favor da sociedade.

A obra máis importante de Freud neste senso leva por título «O malestar da cultura», nela explícase que a neurose do ser humano é a resposta á frustración xerada polos ideais imposibles da cultura que se impoñen na sociedade. En palabras de Freud (1930, p. 28)

así que o ser humano cae na neurose porque non logra soportar o grado de frustración que lle impón a sociedade en aras do seus ideais de cultura, deducíndose de elo que sería posible reconquistar as perspectivas de ser feliz, eliminando ou atenuando en grado sumo estas exixencias culturais<sup>35</sup>.

Por analoxía co psiquismo humano individual, Freud (1930) conclúe que a cultura europea occidental é neurótica porque acentúa as represións e condiciona o funcionamento da sociedade. Considera que a sociedade debe superar as perturbacións producidas pola ambivalencia xa que a conducen cara a agresividade e a autodestrución.

Por todos estes motivos, a sociedade tamén é recoñecida como ambivalente posto que é necesaria para realizarnos como seres completos pero, ao mesmo tempo, prodúcenos desilusión, frustración e ansiedade da que ningunha clase social está exenta. En resposta a estes estímulos producimos, de maneira inconsciente, uns mecanismos de defensa baseados na redución das angustias e das frustracións que se basean na distorsión da realidade como o desprazamento da conduta agresiva cara outras persoas, aspecto fundamental da teoría explicativa da conduta agresiva de Freud (1930) na que afondaremos posteriormente.

Xustamente inspirándose nas teorías de Freud (1930) e Marx (1959), en combinación co estudo xeográfico, construíu Lévi-Strauss (1971) a súa teoría antropolóxica cunha perspectiva estruturalista. Lévi-Strauss (1971, p. 58, 60) afirma que cultura é "o conxunto da información non herdada acumulada, conservada e transmitida polas diversas colectividades da sociedade humana"<sup>36</sup>, e matiza que "a natureza é todo o que temos por herdanza biolóxica; a cultura, polo contrario, é todo o que nos ven dado da tradición externa"<sup>37</sup>.

Lévi-Strauss (1971) considera que a cultura está composta por estruturas de linguaxe que conforman os significados. Estes significados están organizados en pares antagónicos como, por exemplo, bo ou malo, creados a partir da abstracción da experiencia, é dicir, ideas abstractas denominadas estruturas ou modelos a través dos que comprendemos a realidade. A linguaxe é, pois, o instrumento esencial da cultura a través da que asimilamos o mundo dende a infancia polo que permite producir, conservar e transmitir a información da cultura.

Para Lévi-Strauss (1971) a cultura baséase nun sistema de normas construídas a través da acción social na psique individual que regulan e reprimen os instintos libres e espontáneos da natureza do ser humano. A cultura somete ao individuo a través do seu psiquismo, convertíndoa no instinto consciente do ser humano.

Nesta liña, Lacan (1977) dilucidou que a cultura hexemónica se atopa fortemente entroncada co capitalismo debido a que conduciu ao Supereu freudiano cara o desexo hedonista que

dirixe ao impulsos instintivos do Elo cara a satisfacción inmediata que el denomina «mandato de goce». Por tanto, o Supereu lacaniano é unha adaptación darwiniana do Supereu freudiano xa que se adaptou ás exixencias nas que se ve circunscrito como resposta innata para maximizar as oportunidades de supervivencia.

A idea de «mandato de goce» de Lacan (1977) evidencia o estado nihilista no que se atopa a sociedade occidental porque perdeu “o gusto do necesario” ao que apuntaba Nietzsche (2006, p. 37), deixando que determinen as súas propias necesidades. Segundo Nietzsche (2006, p. 35), nihilismo significa “que os valores supremos perden validez. Falta a meta, falta a resposta ao por que<sup>38</sup>”. Nihilismo é a consecuencia da interpretación dos valores ao longo da historia, é un ser humano perdido tras a morte dun Deus e dos valores que o acompañan, un ser humano que xa non atopa sentido ao mundo no que vive. Nietzsche (2006, p. 432) sostén que “a cultura dun pobo maniféstase na unidade disciplinada dos instintos dese pobo<sup>39</sup>”.

Neste senso, as culturas reproducense debido á falta de reflexión, ao temor á reflexión tal como apuntaba Nietzsche (2006, p. 31)

Toda a nosa cultura europea axítase dende fai tempo, cunha tensión torturadora, baixo unha angustia que aumenta de década en década, como si se encamiñara a unha catástrofe; intranquila, violenta, atropelada, semellante a un torrente que quere chegar canto antes ao seu fin, que xa non reflexiona, que teme reflexionar<sup>40</sup>

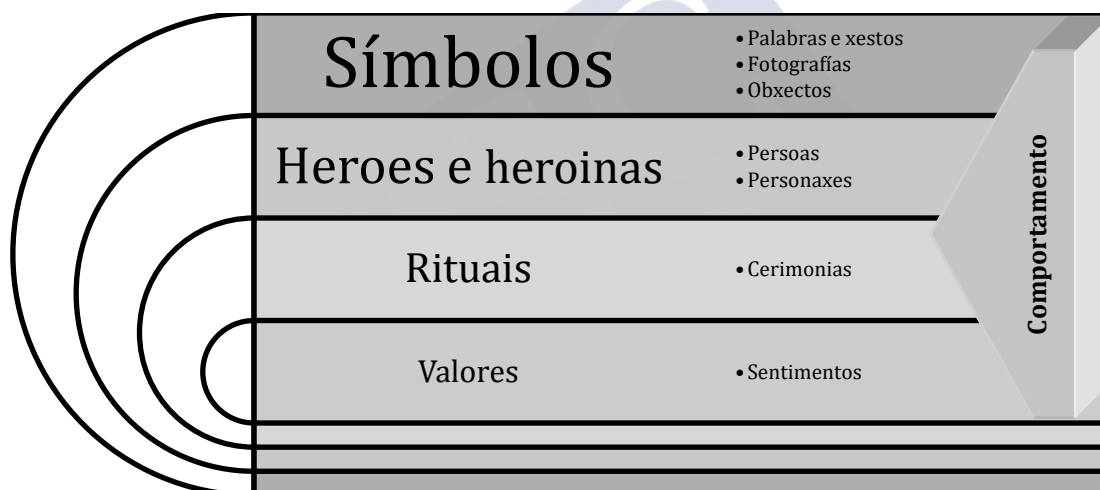
Por conseguinte, debemos experimentar o nihilismo para poder comprender o propio valor deses valores e, deste xeito, poderemos percibir a necesidade de valores novo (Nietzsche, 2006).

Por este motivo, Geertz (1992, p. 20) afirma que a cultura é unha “tea de araña de significados<sup>41</sup>” un tecido que construímos individualmente a través da interacción cos outros e que, ao mesmo tempo, nos constrúe a nos mesmos, polo que nos vemos enredados e enredadas entre os seus fíos. En congruencia, a cultura non é un repertorio homoxéneo e estático senón que se adapta ao medio a través da modificación dos seus significados.

### 1.3.2. Familia e aprendizaxe cultural: a teoría da programación mental

Chegamos así a unha das teorías máis recentes da cultura dende a que, actualmente, se están enfocando as investigacións sobre o ciberacoso (véxanse Smith & Robinson, 2019; Hu, Bernardo, Lam, & Cheang, 2018; Palladino et al., 2017). A teoría á que nos referimos é coñecida como teoría da programación mental de Hofstede, Hofstede e Minkov (2010) que explica a cultura como a programación colectiva da mente manifestada a través de símbolos, heroes e heroínas, rituais e valores. Segundo esta teoría (Hofstede et al., 2010), podemos entender a cultura como unha esfera con múltiples capas. Representamos esta idea na seguinte figura (véxase Figura 2).

**Figura 2.** Representación da cultura segundo a teoría da programación mental



Fonte: Elaboración propia en base a Hofstede et al. (2010).

A capa externa son os símbolos tales como palabras, xestos<sup>1</sup>, fotografías e obxectos. A seguinte capa da esfera está representada polos heroes e heroínas que son tanto persoas, vivas ou defuntas, como personaxes que posúen características admirables e funcionan como modelos<sup>2</sup>. A capa consecutiva da esfera concéntrica como metáfora de cultura está formada polos rituais que son definidos como actividades tecnicamente superfluas pero socialmente esenciais como, por exemplo, unha cerimonia bautismal, a comida de acción de grazas, unha

<sup>1</sup> Un exemplo é o xesto V que consiste en formar unha V cos dedos índice e medio mentres se pechan os demais dedos. Este xeito pode ser entendido como ofensa, saúde, vitoria, paz ou como o número dous, dependendo da cultura.

<sup>2</sup> Hofstede (2010) pon como exemplo de modelo a *Barbie* e a *Ken* para Estados Unidos.

festa de aniversario ou a cena de noiteboa de Nadal.

Por último, a capa máis profunda alberga os valores que son tendencias de preferencia, sentimentos, entre dous pares opostos como por exemplo: bo ou malo, prohibido e permitido, moral ou inmoral, feo ou bonito, artificial ou natural. Deste xeito, a cultura é a que guía as nosas prácticas, é dicir, dirixe o noso comportamento cotiá. En definitiva, “cultura son as normas non escritas do xogo social<sup>42</sup>” (Hofstede et al., 2010, p. 6).

A teoría da programación mental de Hofstede et al. (2010) evidencia que existen diferentes culturas no mundo definidas en canto a símbolos, heroes e heroínas, rituais e valores propios. Estas culturas están continuamente reproducíndose, principalmente, a través da interacción dos novos individuos cos membros da súa familia. Neste escenario, é como o ser humano comeza a adaptarse a un círculo moral determinado polo nosa contorna e, especialmente, pola familia. Así, este círculo moral que configura a nosa cultura parte dende a unión matrimonial que orixina unha familia ata o conxunto da humanidade como un tecido social, orientando ao individuo a ser un bo membro do círculo moral no que se atopa. Primeiramente cara a súa familia, polo que a lealdade familiar é determinante, pero forma parte dun marco social máis amplo que é a comunidade, a sociedade. É evidente que non existe ningún grupo social que poida ser acultural, é dicir, que non teña cultura. Este proceso do círculo moral constitúe a forma en que interiorizamos os valores que guían o noso comportamento diario.

Cómpre esclarecer que o desenvolvemento do círculo moral non ten orixe na familia senón que é un proceso moito máis complexo no que, por exemplo, ten unha gran relevancia a relixión. As relixións desenvolveron preceptos para guiar aos seus fieis, prometendo unha vida despois da morte ao cumprilos ou a desgracia eterna ao traizoalos. As relixións desempeñaron un importante rol na creación e o desenvolvemento do círculo moral (Hofstede et al., 2010).

Máis todo, compiten coas nacións para delinear o círculo moral dun país, así pois, “a invención de nacións, unidades políticas nas que o mundo enteiro está dividido e unha das que cada ser humano supón que pertence, como se manifesta no seu pasaporte, é un fenómeno recente na historia da humanidade<sup>43</sup>” (Hofstede et al., 2010, p. 20). Por suposto, os lazos de sangue e a relixión non poden ser a única forma de manter o círculo moral senón que é preciso lexitimar dereitos e deberes morais a través de leis, institucións e organizacións que

guíen o noso comportamento nun territorio delimitado, é dicir, unha configuración política en base aos Estados-nación.

Os seres humanos estamos continuamente negociando os límites dos nosos círculos morais que poden diferir evidentemente entre os diversos escenarios sociais. Non pertencemos a un único círculo moral senón a cinco tal como recolle Hofstede et al. (2010):

- Un nivel nacional de acordo co país ou países, no caso de emigrar.
- Un nivel de afiliación rexional e/ou étnico e/ou relixioso e/ou lingüístico.
- Un nivel de xénero.
- Un nivel de clase social.
- Un nivel organizativo, departamental ou corporativo, propio do ámbito laboral.

As clases sociais son as que determinan os niveis de cada un destes esquemas mentais que constitúen a nosa cultura porque consecutivamente permiten ou restrinxen o acceso a oportunidades educativas e profesionais. Hofstede et al. (2010) identifica a educación e a ocupación como fontes poderosas de aprendizaxe cultural. Por iso, non hai unha definición estándar de clase social que se aplique a todos os países. Os criterios que aplicamos no proceso inconsciente de asignarlle unha persoa a unha clase son a miúdo culturais como os símbolos, o acento na fala, o vocabulario, entre outros moitos.

A raíz deste proceso refórzase a construción da otredade ou alteridade que, como xa mencionamos con anterioridade, establecemos na infancia a través do recoñecemento no conxunto de persoas ao que pertencemos. Así pois, o comportamento posterior basease en función das diferenzas, sendo de gran complexidade a modificación destes esquemas (Hofstede et al., 2010). O certo é que estes esquemas ou programacións mentais non necesariamente se confrontan, poden coincidir en valores como por, exemplo, un grupo étnico patriarcal e unha organización laboral patriarcal. No entanto, tamén se poden producir contrariedades que supoñen conflitos na programación mental de cada individuo e que dificultan a participación na situación. Por exemplo, pertencer a un grupo étnico non patriarcal pero traballar nunha organización laboral patriarcal.

Partindo deste complexo concepto de cultura, Hofstede et al. (2010) desenvolve unha teoría baseada en seis dimensións das culturas nacionais: a) distancia de poder, b) individualismo



*versus* colectivismo, c) masculinidade-feminidade, d) aceptación da incerteza, e) orientación a curto ou a longo prazo, e f) indulxencia ou restrición. Para iso, emprega o mesmo instrumento de recollida de información nos diversos países do mundo que aceptaron participar na investigación na que se inclúen países dos cinco continentes dende Albania ata Zambia (véxase Hofstede et al., 2010). O resultado permitiu establecer unha clasificación dos países en función de cada unha das dimensións nas que se estruturan as diversas culturas. Por este motivo, detémonos a continuación en analizar cada unha delas así como a posición que ocupa España en comparación cos demais países participantes.

#### a) Distancia de poder

A distancia de poder foi definida por Hofstede et al. (2010, p. 61) como “o grao no que os membros menos poderosos das institucións e organización dun país esperan e aceptan que o poder se distribúa de forma desigual<sup>44</sup>”. Este aspecto foi medido a través da subordinación dos membros menos poderosos porque todo aquilo que é liderado implica subordinación. En relación a esta dimensión, España atópase nunha situación de elevada distancia de poder o que se traduce nunha marcada xerarquía na mesma liña que países como Paquistán, Malta e a República Checa. Entre os países de maior poder de distancia atópanse Vietnam, Brasil e Francia, no posto contrario, os países de menor distancia de poder son Austria, Israel e Dinamarca. Unha elevada distancia de poder tradúcese en desigualdade na sociedade que é visible a través da existencia de diferentes clases sociais.

Esta distancia de poder tamén se concreta nas escolas como unha xerarquía marcada entre o profesorado e o alumnado que meramente acata as súas ordes, un proceso de ensinanza-aprendizaxe centrado no profesorado que fai ao alumnado dependente. Por último, o grao de distancia de poder reflíctese nas familias como o poder de autoridade, cando se produce un nivel elevado de autoridade familiar repercute nunha baixa independencia dos descendentes, sendo parte da configuración mental de cada individuo e, por conseguinte, un patrón que tenderá a reproducir ao longo da súa vida, especialmente cando teña os seus propios descendentes. Neste senso, é determinante o grao de comunicación e o diálogo no acordo das normas no fogar. Hofstede et al. (2010) conclúe esta dimensión afirmando que “as familias son a fonte da primeira programación social mental, o seu impacto é extremadamente forte, e a configuración destes programas nesta etapa é difícil de cambiar<sup>45</sup>”.



b) Individualismo versus colectivismo

En canto ao grao de individualismo ou colectivismo, Hofstede et al. (2010) define individualismo como aquelas sociedades nas que os lazos entre os individuos están soltos e nas que cada un coida de si mesmo e da súa familia mais próxima, pola contra, o colectivismo refírese as sociedades nas que as persoas dende o seu nacemento están integradas en grupos fortemente cohesionados aos que protexen cunha lealdade incuestionable ao longo da vida. España atópase no grupo de tendencia central próximo a Eslovaquia, Israel e India. Entre os países máis individualistas están Estados Unidos, Australia e Gran Bretaña, pola contra, os países situados no extremo máis colectivista son Panamá, Ecuador e Guatemala. Os valores que se entroncan co individualismo son a tolerancia cara os outros, a harmonía cos outros, a non competitividade, a proximidade nas relacións de amizade, a confianza, a solidariedade e o grao de conservadorismo; mentres que os valores que se asocian co colectivismo son a piedade filial, a castidade das mulleres e o patriotismo. Por conseguinte, estas dimensións están fortemente relacionadas co tratamento do individuo alleo ao grupo. Aquelas sociedades máis individualistas tamén son máis universalistas mentres que aquelas máis colectivistas son mais exclusionistas. De tal xeito, os grupos universalistas tenden a incluír ao individuo alleo no grupo mediante un trato igualitario mentres que os grupos exclusionistas, tenden a tratalo de maneira diferente, privándoo dos beneficios que teñen os seus membros.

Esta dimensión cultural ten a súa concreción na familia xa que naquelas familias colectivistas, os descendentes aprenden das opinións doutros membros que son as que prevalecen no grupo, non existen opinións persoais e aqueles membros que as expresan son considerados de mal carácter. Polo contrario, nas familias individualistas, os descendentes son animados a expresar as súas opinións e aqueles membros que non as expresan son considerados débiles. Outro aspecto determinante é a vergoña ou a culpa, mentres que nas sociedades colectivistas é preponderante a vergoña cando se infrinxen as normas ou obrigas, supoñendo a perda do honor familiar, nas sociedades individualistas é preponderante a culpa, xerando perda de autoestima do individuo. Por último, nas sociedades individualistas cada persoa escolle a parella en función dos seus criterios individuais mentres que nas sociedades colectivistas é frecuente o matrimonio concertado. As características de personalidade máis comúns das sociedades colectivistas son: interdependencia, introversión e patróns de consumo comúns. Pola contra, as características de personalidade máis comúns das sociedades individualistas

son: independencia, extraversión e patróns de consumo segundo o estilo de vida escollido. Estes mesmos patróns son reproducidos na contorna escolar, cos compañeiros e compañeiras así como no trato entre o profesorado e o alumnado. A educación das sociedades colectivistas tende a ensinar como facer e a información provén da contorna mentres que nas individualistas ensínase como aprender e a información procede de diversas fontes entre as que destaca Internet.

### c) Masculinidade-feminidade

Con respecto á masculinidade-feminidade, as sociedades masculinas distinguen entre os roles femininos e masculinos, facendo que os homes estean enfocados ao éxito e sexan duros mentres que as mulleres están dirixidas á mellora da calidade de vida e teñen un rol asignado máis modesto. Pola contra, nas sociedades femininas estes roles son mixtos entre homes e mulleres. Esta dimensión foi avaliada a través das oportunidades de remuneración elevada para ambos sexos, o recoñecemento ao traballo, a promoción cara oportunidades laborais mellores, o desafío que supón o traballo, a relación co superior ou superiora, a cooperación, o barrio de vivenda e a estabilidade no posto de traballo. España atópase nunha situación intermedia como Romanía, Bulgaria e África. Os países máis masculinos son República Checa, Grecia e Hong Kong mentres que os máis femininos son Suecia, Noruega e Letonia.

Estes roles apréndense no proceso da primeira socialización que ten lugar no fogar polo que os roles das familias determinan en grande medida a programación mental de cada suxeito para interpretar, adoptar e xulgar os roles de xénero ao longo da súa vida. Esta dimensión entróncase coa sexualidade xa que nas sociedades máis femininas ámbolos dous xéneros mostran o seu corpo espido, manteñen relacións sexuais co outro como modo de relacionarse socialmente e falan abertamente das necesidades en igualdade de condicións, ademais o acoso sexual é un asunto menor e a homosexualidade é comprendida como parte da vida. Pola contra, nas sociedades masculinas, as mulleres son obxectos, o nudismo feminino é reprimido, as relacións sexuais son potenciadas para o desfrute do home, a homosexualidade é un aspecto ao que se enfrontan e ademais, o acoso sexual é un asunto maior (Hofstede et al., 2010).

d) Aceptación da incerteza

A aceptación da incerteza foi definida por Hofstede et al. (2010) como “a medida en que os membros dunha cultura se senten ameazados por situacións ambiguas ou descoñecidas<sup>46</sup>”. España atópase cara unha elevada evitación da incerteza similar a Panamá, Francia e Bulgaria. Os países de maior evitación son Grecia, Portugal e Guatemala mentres que os de menor evitación son Singapur, Xamaica e Dinamarca. Esta dimensión entróncase directamente coa ansiedade entendida como o estado de preocupación polo porvir.

Na contorna da familia, desenvólvese esta dimensión que permite a distinción entre perigoso e seguro así como o sucio e o limpo. Estas diferenzas permiten categorizar persoas, situacións, ideas, feitos que serán evitados ou non, en función da interpretación que a cultura lle outorgue á incerteza. Así pois, o proceso educativo das sociedades que evitan a incerteza correlaciona cunha alta ansiedade que determina un Supereu moi estrito que trata de evitar toda situación descoñecida.

Por este motivo, Hofstede et al. (2010) relaciona a súa teoría coa de Freud (1930) que foi comentada anteriormente. Esta dimensión tamén se reflicte na linguaxe xa que as familias que evitan a incerteza asóciana, con frecuencia, coa palabra perigo mentres que as familias que non a evitan relaciónana coa palabra curiosidade. Por suposto, de igual modo que sucede coas dimensións anteriores, ten a súa concreción na escola, no traballo e nos patróns de consumo. Por último, cabe sinalar que esta dimensión correlaciona negativamente coa felicidade así pois, a maior parte dos individuos das sociedades que evitan fortemente a incerteza séntense máis infelices.

e) Orientación a curto ou a longo prazo

A quinta dimensión é a orientación a curto ou longo prazo que significa o fomento das virtudes cara recompensas inmediatas ou relacionadas co pasado, como a tradición e as obrigas sociais. Pola contra, a longo prazo significa orientar esas virtudes cara recompensas futuras. Os datos sobre España sitúana no curto prazo en situación semellante á de Eslovenia, Paquistán e Bangladesh. Podemos apreciar tamén que os países máis orientados a longo prazo son Corea do Sur, Taiwán e Xapón mentres que a curto prazo son Porto Rico, Ghana e Trindade.

Por unha banda, as familias orientadas a curto prazo relaciónanse coa tradición, o orgullo e a atribución causal, tanto do éxito como do fracaso á sorte, baseándose no fundamentalismo. Os nenos e nenas que medran en culturas orientadas a curto prazo desenvolven un sentido elevado da tradición, a estabilidade, a satisfacción inmediata e as tendencias de consumo. Pola outra banda, as familias orientadas a longo prazo son pragmáticas, amais a atribución causal e o esforzo, baséanse na educación e o coñecemento. Estes nenos e nenas non agardan unha recompensa inmediata polo que desenvolven a constancia para perseguir os seus obxectivos así como un sentido da humildade. Asemade, os individuos dos países orientados a longo prazo están máis satisfeitos coa súa vida.

#### f) Indulxencia ou restrición

Por último, a dimensión indulxencia-restrición, a indulxencia é definida como a tendencia a permitir unha gratificación relativamente libre dos desexos humanos básicos e naturais relacionados co gozar da vida e divertirse. En sentido oposto, a restrición reflicte a convicción de que esa gratificación debe ser controlada e regulada por normas sociais estritas (Hofstede et al., 2010). Os países de maior indulxencia son Venezuela, México e Porto Rico mentres que os de maior restrición son Romanía, Bangladesh e Moldavia. Con respecto a España, adopta unha tendencia central xunto con Bosnia, Xordania e Malí. As culturas máis indulxentes están relacionadas cun maior índice de felicidade dos individuos, percepción de control da vida, importancia das amizades, maior optimismo, maior actitude positiva e menor taxa de morte por enfermidades cardiovasculares. Pola contra, as culturas máis restritivas están vencelladas cun menor índice de felicidade dos individuos, baixa percepción de control da vida, pouca importancia das amizades, baixo nivel de optimismo, cinismo, personalidades mais neuróticas, maior pesimismo e maior taxa de morte por enfermidades cardiovasculares.

Como podemos concluír da teoría de Hofstede et al. (2010) somerxémonos na cultura dende a familia, a comunidade de veciños, a escola, o grupo de mozas e mozos, o traballo, en definitiva, nos diferentes contextos da nosa sociedade. Por conseguinte, entrelázase coa teoría socioecolóxica de Bronfenbrenner (1979) que explica a configuración do desenvolvemento humano na interacción dos diferentes contextos da nosa vida, denominados sistemas, que son representados mediante unha estrutura en esferas concéntricas organizados do particular ao global: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. Esta teoría (Bronfenbrenner,

1979) está sendo empregada para explicar a conduta agresiva nos seres humanos e constitúe un enfoque determinante na comprensión do fenómeno do ciberacoso (Cross et al., 2015; Görzig & Machackova, 2015), motivos polos cales afondaremos nela posteriormente.

### 1.3.3. *A cultura da virtualidade real*

No escenario actual do mercado da información mundial, produciuse o fin das distancias, supoñendo o reordenamento do tempo e do espazo. Así, “todo o que se cre permanente e perenne esfúmase<sup>47</sup>” (Marx & Engels, 2003, p. 56). Agora o tempo da tecnoloxía superou a propia lóxica do tempo, e o espazo dos fluxos da información supera o espazo dos lugares, dos pobos. A nosa sociedade perde así, o sentido de secuencia e a historia “deshistorízase<sup>48</sup>” (Castells, 1997, p. 12). En palabras de Castells (1997, p. 4): “estas transformacións levan unha modificación igualmente substancial das formas sociais de espazo e tempo, e a aparición dunha nova cultura<sup>49</sup>”.

Castells (2004a) sostén que as culturas están constituídas de procesos de comunicación baseadas na produción e o consumo de signos. Na actualidade, non existe ningunha separación entre a realidade e a representación simbólica por iso se está construíndo a virtualidade real. Neste proceso, a cultura estase a desligar progresivamente da etnia, a clase ou a nación para basearse nos códigos de información e nas imaxes de representación da virtualidade a través das que construímos as nosas vidas e organizamos as nosas institucións sociais, que nos unifican, orixinando novas identidades colectivas e sumíndonos na cultura da virtualidade real (Castells, 1997). En palabras de Castells (2004a, p. 467), “as identidades culturais e colectivas están construíndose de novas maneiras que amosan unha transformación fundamental da experiencia humana”.

O que caracteriza este novo sistema de comunicación é que integra e interconecta os múltiples modos de comunicación e, polo tanto, abarca todas as expresións culturais. Conta cunha lóxica binaria: presenza/ausencia, é diversificado, multimodal e versátil. No entanto, presenta barreiras para entrar no seu sistema e, polo tanto, conflitos culturais que están determinando un novo sistema de liberación da sociedade informacional e dominación das sociedades alleas. Así pois, “vivimos nun mundo complexo onde a comunicación e os fluxos culturais traspasan

cada vez máis fronteiras<sup>50</sup>” (Castells, 2004, p. 465).

Nesta liña, Castells (1997, p. 12) afirma que a estreita conexión entre cultura e forzas produtivas que se está producindo, indícanos que se achegan grandes cambios na interacción social, motivo polo que fala da “transformación dos cimentos materiais da vida social<sup>51</sup>”. En concreto, Castells (2004a, p. 44) fai referencia a que “debemos esperar o xurdimento histórico de novas formas de interacción, control e cambios sociais<sup>52</sup>”. A reconfiguración é o eixo da Sociedade Rede xa que “a recombinación é a fonte da innovación que se atopa na raíz da produtividade económica, a creatividade cultural e a configuración do poder político<sup>53</sup>” (Castells, 2004b, p. 38).

O certo é que o potencial de Internet é incalculable, constitúe un medio de comunicación sen precedentes, cunha inxente capacidade para recombinar produtos e procesos da información, e xerar novos fluxos que se retroalimentan. En palabras de Castells (2004b, p. 79): “o resultado histórico (j) é, en boa medida, indeterminado, xa que a interacción da tecnoloxía e a sociedade depende da relación estocástica existente entre un número excesivo de variables case independentes<sup>54</sup>”.

Podemos afirmar que o poder albégase no espazo dos fluxos, o capital escapou do tempo, e a historia está diluída na cultura do efémero, é una cultura líquida (Bauman & Leoncini, 2018). Co termo cultura líquida referímonos á cultura fragmentada, híbrida, descentrada e fluída resultado dun proceso de homoxeneización cultural. Irremediabilmente vinculado ao proceso globalizador, que supuxo a estruturación do conxunto da economía, as sociedades, as institucións e as culturas. De maneira paralela, asistimos a un conflito pola supervivencia das culturas locais e das identidades específicas. A identidade é “aquele proceso de construción de sentido sobre a base dun atributo cultural que permite ás persoas atopar sentido ao que fan na súa vida<sup>55</sup>” (Castells, 2004a, p. 443). Así pois constrúese a partir da apropiación dos repertorios culturais que tanto definen a un mesmo como o diferencian do outro. Como indicaba Wallerstein (1992) unha das funcións da cultura é diferenciar a un grupo dos outros, de aquí o seu papel como operadora de diferenciación.

Agora que é posible entender o nexos de unión entre cultura e identidade, comprendemos, polo tanto, que as identidades se constrúen en función da cultura, é dicir, a través da experiencia humana nun momento histórico e territorial concreto e mediante a linguaxe. Neste senso,



Castells (2004a). identifica tres tipos de identidades: a) lexitimadora, provocada do Estado cara os cidadáns e cidadás; b) de resistencia, derivada do rexeitamento dun colectivo humano cultural e politicamente; e c) proxecto, articulada a partir da autoidentificación a través de materiais culturais, históricos e territoriais. A cultura da virtualidade real potencia as identidades de resistencia e de proxecto en contraposición coa lexitimadora, polo que as culturas e os procesos de identificación das novas xeracións estanse vendo transformados (Castells, 2004a).

De tal xeito, xurdiron movementos sociais en defensa das identidades culturais puras que potencian o racismo, a xenofobia e a violencia contra os outros, baseada na mutua hostilidade das culturas en aras de preservar a pureza cultural. Máis todo, o estudo da cultura entre os diferentes grupos e sociedades implica recoñecer que “a consciencia de si mesmo na sociedade contemporánea está directamente relacionada coa pertenza a algunha colectividade: a un grupo de idade ou grupo profesional e, finalmente, á nación<sup>56</sup>” (Horkheimer, 1974, p.1). Por conseguinte, estase a potenciar unha perspectiva cultural relativista que de acordo con Lévi-Strauss (1952, p. 11) supón afirmar “que unha cultura non ten criterios absolutos para xulgar as actividades doutra como «baixa» ou «nobre». Cada cultura pode e debe aplicar tal xuízo ás súas propias actividades, porque os seus membros son actores e observadores<sup>57</sup>”.

En definitiva, a cultura da virtualidade real está a supoñer unha transformación das identidades colectivas nun escenario cada vez máis globalizado e orientado á homoxeneización cultural.





## **CAPÍTULO SEGUNDO**



## **CAPÍTULO 2. O CIBERACOSO NO MARCO DA CONDUTA AGRESIVA**

### **2.1. CONCEPTOS DE PARTIDA: AGRESIVIDADE E VIOLENCIA**

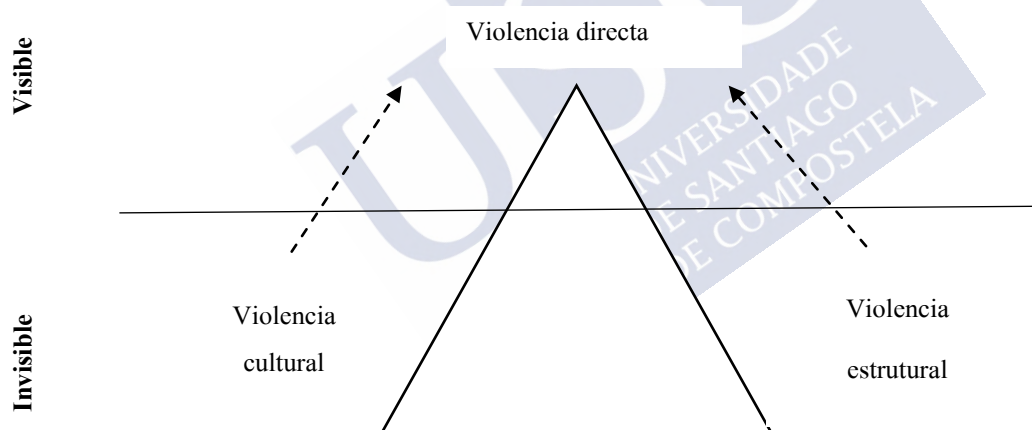
Cabe comezar por aclarar brevemente a diferenza entre agresividade e violencia. Por unha banda, a agresividade é unha tendencia básica primaria e impulsiva que xorde como consecuencia da frustración ou insatisfacción previa (Carrasco & González, 2006). A agresividade presenta elementos de ataque e retirada polo que a evidencian como unha conduta de autoprotección e, polo tanto, unha conduta adaptativa (Garaigordobil, 2011) que trata de incrementar as posibilidades de supervivencia (Albaladejo-Blázquez, 2011). Ademais da compoñente biolóxica, a agresividade ten unha compoñente contextual cognitiva como crenzas, ideas, pensamentos e percepcións; unha compoñente contextual afectiva ou avaliativa como sentimentos, emocións, valores e modelos; e unha compoñente contextual condutual baseada nas competencias, destrezas e estratexias (Dodge, 1983; Eron, 1982).

De acordo con Berkowitz (1996) a agresión está vencellada ao obxectivo que se pretende acadar como resultado do propio acto. Nesta liña, a agresión foi explicada como toda conduta que pretende danar a outra persoa que está motivada para evitar ese dano (Bushman & Huesmann, 2012). Tamén foi definida como esforzo de coerción (Patterson, 1975) porque a pesar de que mediante o acto agresivo se causa dano á vítima, o obxectivo prioritario do agresor é influír na conduta da vítima para cambiar o seu comportamento. Olweus (1978)

tamén propuxo que a agresión tiña como finalidade o recoñecemento, un intento por controlar a percepción doutros. Por último, a agresión foi definida como o incremento do poder e do dominio do agresor (Farrington, 1992). En definitiva, pode entenderse como o resultado do constructo contextual afectivo-cognitivo da persoa condicionado pola súa propia intención, a atribución de significados e a predición das consecuencias (Cerezo, 2009).

Por outra banda, a violencia é un tipo de agresión extrema que ten como obxectivo danar severamente á outra persoa (Bushman & Huesmann, 2012). Máis especificamente, a violencia é un fenómeno transversal aos diversos contextos sociais de desenvolvemento do ser humano. Neste senso, Galtung (2003) explica a violencia en función de dúas categorías de acordo coa súa visibilidade. Para iso emprega a metáfora do triángulo da que se derivan tres tipos de violencia: cultural, estrutural e directa (véxase Figura 3):

**Figura 3.** Triángulo da violencia de Galtung



Fonte: Elaboración propia en base a Galtung (2003).

De acordo con Galtung (2003) tanto a violencia cultural como a violencia estrutural contribúen á xeración da violencia directa. A continuación, centrámonos na explicación destes tipos de violencia:

- A violencia directa. Consiste na violencia visible que se concreta na cume do triángulo. É unha violencia evidente xa que é fácil de identificar e consecuentemente de combater. Exemplos deste tipo de violencia é o acoso tradicional, a violencia de xénero, o ciberacoso, etc.

- A violencia estrutural. De acordo con Galtung (2003), este tipo de violencia é a máis complexa e transversal. Está presente nas estruturas físicas, sociais, organizativas que repercuten no benestar, na liberdade e na identidade das persoas. Exemplos da violencia estrutural son a explotación e a opresión.
- A violencia cultural. O último tipo de violencia é unha violencia simbólica como a ideoloxía, a linguaxe, a relixión, a arte ou a educación. Por tanto, implica actitudes, formas de pensar e actuar que están impregnadas en valores e crenzas do grupo social de referencia. A función desta violencia cultural é lexitimar a violencia directa e a estrutural tratando de inhibir unha posible resposta social. Exemplos deste tipo de violencia son o racismo, a homofobia e o patriarcado.

Outra clasificación é a que aportaron Latorre e Muñoz (2001) baseada en catro tipos: física, psíquica, lexítima e ilexítima. Detexámonos brevemente na súa definición.

- A violencia física. Refírese á acción concreta que exerce unha persoa cara outra a fin de obrigala a cumprir a súa vontade. Latorre e Muñoz (2001) explican este tipo de violencia a través do castigo que os adultos lle impoñen aos menores coa intención de corrixir condutas non desexadas para propiciar condutas acordes aos desexos parentais.
- A violencia psíquica. Prodúcese pola ameaza dunha persoa sobre outra que esperta nela un sentimento de medo e angustia de maneira que induce á vítima a actuar en contra dos seus propósitos e a favor do agresor.
- A violencia lexítima. É a violencia que exerce o Estado en beneficio da orde social e relaciónase coa defensa da lei, a liberdade e a seguridade das persoas.
- A violencia ilexítima. Consiste na violencia que se opón á violencia lexítima e que, polo tanto, atenta contra as normas que manteñen a orde social.

En resumo, a agresividade fai referencia á tendencia biolóxica de resposta ante a frustración externa, a agresión é o acto dirixido a danar a outra persoa que quere evitar dito dano mentres

que violencia é un tipo de agresión máis intensa e profunda que está impregnada transversalmente en todas as esferas da vida social.

## 2.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DA CONDUTA AGRESIVA E VIOLENTA

Existen dous posicionamentos epistemolóxicos que explican a conduta agresiva nos seres humanos. Por unha banda, Rousseau e Kropotkin consideran aos seres humanos de natureza benigna (Wrangham, 2017) e non agresivos. Dende esta postura enténdese que a agresividade é promovida polos “cambios culturais, a ideoloxía patriarcal e a tecnoloxía letal” (Wrangham, 2017, p. 245). Pola outra banda, Hobbes e Huxley enfatizaron a natureza agresiva do ser humano como unha conduta adaptativa herdada no transcurso evolutivo (Wrangham, 2017).

Tendo como base estes enfoques, desenvolvéronse ao longo da historia as diversas teorías que trataron de explicar a conduta agresiva e violenta nos seres humanos, tendo máis relevancia, ata o século XIX, a perspectiva biolóxica. A partir desta época, considerouse máis oportuno comprender ao suxeito dende unha perspectiva sociolóxica, evitando un reduccionismo simplista dun fenómeno tan complexo e multicausal (véxase Cerezo, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Wrangham, 2017; entre outros). Así recoñecéronse as influencias contextuais tanto familiares como culturais, sociais e educativas, facendo fincapé en que a sociedade na que vivimos está impregnada de violencia proxectada cara os individuos en todos os contextos. Precisamente no capítulo previo sobre a Sociedade Rede, insistimos nesta idea.

A continuación, detémonos de maneira breve nas principais teorías sobre a agresividade. Comezaremos por elucidar aquelas teorías que puxeron o foco no individuo e remataremos coas teorías que trataron de explicar a agresividade a través da interacción do ser humano co seu contexto, tendo en conta as aportacións de Cerezo (2009), Garaigordobil e Oñederra (2010); Allen e Anderson (2017); Wrangham (2017); Bronfenbrenner (1979); Zimbardo (1969); Jaffe e Yinon (1979); Reckless (1961); García-Pablos (1988); Bandura (1973); Freud (1978); Miller e Dollard (1941), Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939); Lorenz (1966); Rodríguez, Araya e Salazar (2007); Farrington (1992); Finkelhor (1984); Eysenck (1994).

### 2.2.1. *Teorías organicistas ou activas*

Incluimos neste grupo as teorías máis clásicas que tratan de explicar a conduta agresiva en relación cos impulsos internos do individuo. En concreto: as teorías bioloxicistas, a teoría da personalidade, a teoría psicaanalítica, a teoría etolóxica, a teoría da frustración-agresión e a teoría das habilidades sociais.

- Teorías bioloxicistas. Dende esta perspectiva, identifícanse factores xenéticos como anomalías cromosómicas, deficiencias hormonais e dos neurotransmisores para explicar a agresividade (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Nesta liña, investigáronse as diferenzas entre os cromosomas XX e XY, neurotransmisores como a noradrenalina, a serotonina, a acetilcolina e o ácido gama en relación co sistema nervioso central e o sistema límbico. Este tipo de investigacións só conseguiron explicar parcialmente a agresividade.
- Teoría da personalidade. O máximo representante deste enfoque é Eysenck (1994) que entende a agresividade como un conxunto de trazos da personalidade de cada individuo tales como o autocontrol, a impulsividade ou mesmo a existencia de déficits cognitivos. De tal xeito, estes factores persoais determinan a probabilidade de que o individuo teña unha conduta agresiva. Esta teoría destacou características da personalidade como a baixa amabilidade, a baixa responsabilidade ou o elevado neuroticismo e relacionounos coa conduta agresiva.
- Teoría etolóxica. A etoloxía é o estudo biolóxico da conduta dos animais que presta especial atención ao comportamento adaptativo. Neste senso, Lorenz (1966) comprende a agresividade como un proceso de acumulación de tensións ao longo da vida do individuo de xeito que será expresada en función do tempo e da cantidade acumulada. Ademais xustifica a conduta agresiva a raíz do proceso de selección natural do ser humano primitivo que potenciou a agresividade para lograr dominar e controlar os perigos externos.
- Teoría das habilidades sociais. Explica a conduta agresiva por un déficit nas competencias sociais do individuo, relacionando aos agresores coa escasa

empatía, o exceso de desconfianza, o medo ao rexeitamento e a alta manipulación social (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

### 2.2.2. *Teorías ambientais ou reactivas*

Centrámonos a continuación nas teorías que tratan de explicar a conduta agresiva do individuo en interacción coa súa contorna. Neste senso, podemos identificar as teorías condutistas, a teoría das habilidades sociais, a teoría ecolóxica e a teoría sistémica.

- Teorías condutistas. Entre as teorías condutistas podemos diferenciar o condicionamento clásico, o condicionamento operante e a aprendizaxe social (Garaigordobil & Oñederra, 2010).
  - a) Condicionamento clásico. Mantense que a agresión é aprendida porque se asocia cun estímulo de xeito que cando se produce o estímulo se desencadea a agresión. Exemplos destes estímulos son a frustración, a ira e os sentimentos negativos.
  - b) Condicionamento operante. O que se propón é que a conduta agresiva se aprendese tras unha resposta positiva, o que incrementa a súa probabilidade de repetición. A resposta positiva ou reforzo da conduta pode ser de tipo afectivo, material ou verbal. Esta situación fai que o suxeito engada o comportamento agresivo ao seu repertorio condutual.
  - c) Aprendizaxe social. Bandura (1973) sostén que a conduta agresiva é aprendida a través da observación de modelos reais ou simbólicos. Dende esta teoría a conduta agresiva é produto da imitación de modelos violentos. A observación habitual dos modelos normaliza este tipo de comportamento o que provoca que sexa reproducido polo suxeito. Bandura, Ross e Ross (1963) realizaron unha investigación na que se evidenciou que o grupo de nenos e nenas que observaba condutas violentas imitaba posteriormente estas reaccións agresivas. En resumo, as condutas agresivas adquirense mediante a exposición ás mesmas e son



incorporadas no repertorio condutual que é posteriormente xeneralizadas a outros contextos.

- Teoría de etiquetado. Entende que unha persoa produce unha conduta agresiva porque previamente foi etiquetado pola sociedade como desviado, agresivo ou delincuente, o que fai que a conduta se realice para confirmar a información externa (García-Pablos, 1988).
- Teoría do poder e control. Esta teoría explica a conduta agresiva como resultado das presións sociais ás que o ser humano se ve sometido (Reckless, 1961). O obxectivo da agresión é manter ou incrementar o poder ou o dominio de xeito que ataca ao outro facéndolle ver a súa posición superior e subordinándoo. As investigacións nesta liña sinalan que se debe prestar atención á configuración do poder nas familias e na sociedade porque estas diferenzas poden conducir á reprodución continuada ou sistemática do abuso (Farrington, 1992; Finkelhor, 1984).
- Teoría psicaanalítica. A teoría psicaanalítica máis transcendente foi realizada por Freud (1978) que concibe a agresión como resposta á frustración da libido de acordo coa teoría dual da pulsión de morte e de vida que xa comentamos anteriormente. A agresividade xorde como a reacción humana ante a frustración e pode ser dirixida cara os demais ou cara un mesmo. A pesar de que é unha teoría centrada no individuo, Freud (1978) explicou, na última etapa da súa produción científica, a importancia da cultura como xeradora da frustración e condicionante da resposta dos individuos en situacións agresivas. Esta teoría foi a orixe da teoría catártica, unha teoría psicaanalítica que se centra na catarse como un proceso de liberación da agresividade a fin de descargar a tensión dos sentimentos e os afectos que comprometan o «eu».
- Teoría da frustración-agresión. Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939) baseáronse na teoría psicaanalítica, explicando que é a insatisfacción dos individuos a que produce frustración que desencadea en conduta agresiva. Neste senso, canto maior frustración xere o individuo no seu contexto maior sería a resposta de agresión. Máis todo, Miller e Dollard (1941) puxeron de

manifesto que a frustración predispón para a agresión pero depende doutras condicións individuais e contextuais máis complexas.

- Teoría do desenvolvemento da agresión na familia. Patterson (1986) propuxo unha teoría na que o acto agresivo era consecuencia da tensión familiar producida pola indulxencia, a neglixencia, a inconsistencia e a hostilidade dos proxenitores en resposta ás necesidades de atención, a frustración ou o aburrimiento da nena ou do neno.
- Teoría cultural. Dende este enfoque afirmase que a perda de identidade dos individuos vencellada á identidade cultural favorece o incremento da súa agresividade e, por conseguinte, a realización de condutas sociais negativas (Zimbardo, 1969; Jaffe & Yinon, 1979).
- Teoría ecolóxica ou contextual. Dende esta perspectiva a agresividade é sempre resultado da confluencia das características persoais e o ambiente no que se atopa. Neste panorama encádrase a teoría sistémica de Bronfenbrenner (1979) que se configura en función de catro niveis:
  - a) Microsistema . É o nivel máis inmediato no que se desenvolve un suxeito que se refire ás relacións máis próximas como as mantidas na contorna das familias.
  - b) Mesosistema. Fai referencia ás interrelacións entre dous ou máis ambientes nos que un suxeito participa activamente como o grupo de pares e a familia.
  - c) Exosistema. Son aqueles contextos máis amplos nos que un individuo non intervén activamente, caso do goberno local.
  - d) Macrosistema. Inclúe o conxunto de crenzas, leis e costumes propias de cada cultura.

Este enfoque socioecolóxico está sendo o máis empregado na actualidade para comprender o fenómeno do ciberacoso no conxunto das interaccións sociais nas que participan os diversos sistemas (véxase Cross et al., 2015;

Görzig, Milosevic, & Staksrud, 2017; López-Castro & Priegue, 2019; Wrigh, 2015).

### 2.3.MODELOS E TEORÍAS EXPLICATIVAS DA CONDUTA AGRESIVA NA REDE

Unha vez resumidas as principais teorías da agresividade, a continuación centrámonos nos modelos e nas teorías que explican a conduta agresiva do individuo na Rede. A tal fin, temos en conta as propostas de Jaishankar (2007), Bronfenbrenner e Ceci (1994), Marcum (2008), Mason (2008), Kowalski, Giumetti, Schroeder e Lattanner (2014), Bandura (2001) e Suler (2004).

- Teoría da transición espacial

De acordo con Jaishankar (2007) as persoas compórtanse de xeito diferente cando se moven do espazo físico ao ciberespazo, e viceversa. A teoría da transición espacial argumenta que as persoas con comportamentos criminais reprimidos no espazo físico teñen unha tendencia elevada a cometer delitos no ciberespazo grazas á flexibilidade de identidade, ao anonimato dissociativo e ao factor de disuasión que se producen na Rede. Ademais sostén que as persoas que se xuntan para cometer delitos no espazo físico se unen tamén agora para cometer delitos no espazo virtual. Do mesmo xeito, este comportamento criminal producido en Internet é exportado ao espazo físico.

Asemade, esta teoría explica que o grao de apertura da sociedade do individuo é determinante na produción das condutas agresivas porque nas sociedades máis exclusivistas ou pechadas, os seus individuos tenden a ter máis comportamentos agresivos. Por último, tamén afirma que se incrementa ese tipo de conduta agresiva cando os individuos experimentan un conflito entre as normas e valores do espazo físico e as normas e valores do ciberespazo.

- Teoría bio-ecolóxica

Bronfenbrenner e Ceci (1994) amplían a teoría ecolóxica (Bronfenbrenner, 1979) integrando o factor subxectivo do desenvolvemento humano condicionado pola interacción cos demais sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema).

Dende esta perspectiva englobábanse as características individuais, tanto biolóxicas como psicolóxicas, en continua interacción coas características do contexto próximo e extenso. En base a esta teoría, desenvolveuse a investigación *EU Kids Online* (Livingstone & Haddon, 2009) xa que tiveron en conta a confluencia dos factores individuais (demográficos e psicolóxicos), sociais (familiares, do grupo de iguais e do centro educativo) e contextuais (valores culturais, lexislación, sistema educativo e economía). Concluiron que aspectos como o consumo de contidos inapropiados, o nivel socioeconómico familiar e os riscos comerciais aumentaban a probabilidade de ter unha conduta agresiva na Rede.

- Teoría das actividades cotiás

Marcum (2008) fai referencia a tres factores que determinan a conduta agresiva na Rede: a exposición ao delincente motivado, o obxectivo adecuado do uso das tecnoloxías e o grao de supervisión ao que está sometido o individuo. Dende esta teoría relaciónase a agresión na Rede coa exposición a material explícito inadecuado, o número de horas de conexión e a facilidade para compartir información.

- Modelo GAM

Kowalski et al. (2014) propoñen un marco teórico integral sobre a agresión para explicar o ciberacoso. De tal xeito, explican o fenómeno a través dun proceso de interacción complexo en función de tres áreas:

- A relación do suxeito cos factores situación. Os factores situación están relacionados co grao no que a situación restrinxe ou ofrece a oportunidade de actuar de forma agresiva.
- As áreas cognitivas, afectivas e de excitación que inflúen no estado do suxeito.
- Os procesos de valoración e toma de decisións que conducen a uns determinados comportamentos.

- Modelo de desvinculación moral

Este modelo é a extensión da teoría da agresión de Bandura (2001) no ciberespazo.

Explícase que o ser humano comete unha conduta agresiva, a pesar de ser contraria á moral do individuo, porque emprega certos mecanismos morais que lle permiten adaptarse ás situacións conflitivas. Bandura (2001) identifica oito mecanismos divididos en catro categorías:

- Propia conduta. Son mecanismos que tratan de renomear a conduta para que deixe de ser entendida como inhumana. Inclúense os seguintes mecanismos: xustificación moral, comparación vantaxosa e uso de eufemismos.
  - Responsabilidade. Nesta categoría recóllense os mecanismos de desprazamento da responsabilidade e a difusión da responsabilidade.
  - Distancia entre a acción e os seus efectos. Consiste en aumentar a distancia entre a acción e os seus efectos para ampliar a distorsión da relación causa-efecto.
  - Vítima da acción inmoral. Están incluídos nesta categoría tanto a deshumanización como a culpabilización da vítima.
- Modelo da Tresca

Mason (2008) propón un enfoque baseado na Teoría da Tresca (1998) polo que atribúe a conduta de ciberacoso a tres causas: a interacción negativa cos adultos, a transición da identidade do «eu» privado ao «eu» social, e o efecto de desinhibición na Rede. Este último aspecto esclarecerémolo a continuación.

- Teoría do efecto de desinhibición na Rede

Esta teoría foi postulada por Suler (2004) para explicar o motivo polo que as persoas se senten menos restrinxidas no ciberespazo o que fai que se expresen dunha forma máis aberta, dicindo e facendo cousas que non farían no mundo das relacións cara a cara. Dende esta teoría explícase a agresividade mediante a interacción de oito factores.

- Anonimato dissociativo. Pódese definir como un proceso no que as persoas disocian do seu «Eu» un «Eu online» como outra parte diferente de si mesmos, un estado no que evitar a responsabilidade das súas condutas.

- Invisibilidade. Refírese á posibilidade de non ter contacto visual nin cara a cara con outra persoa. Trátase dun factor que amplifica o efecto de desinhibición posto que favorece condutas que presencialmente non terían lugar.
- Asincronicidade. Supón que as relacións a través da Rede non se producen nunha coincidencia temporal de dúas ou máis persoas que intercambian información entre si senón nunha descontinuidade temporal de interacción que evita facer fronte ás reaccións inmediatas. Isto tamén incrementa, evidentemente, o efecto de desinhibición.
- Introxeción solipsística. Consiste nun proceso relacionado coa teoría filosófica do solipsismo no que a realidade externa só é comprensible mediante o «Eu», e unha vez activado o proceso psicolóxico da introxección, vencellado á teoría psicoanalítica, a través do cal facemos propios trazos e condutas do mundo.
- Imaxinación dissociativa. Indica unha disociación entre a vida na Rede e a vida real. Neste proceso, a vida en liña é como un xogo con normas diferentes ás que aplicamos na vida diaria, é dicir, unha fantasía que se confunde coa realidade. Así pois, cando lemos escritos doutras persoas asignámoslles unha voz ou usamos a nosa propia, esta experiencia do subconsciente fai que interiorizamos aspectos externos como propios.
- Minimización do status de autoridade. A filosofía da Rede na que todos os usuarios son iguais supón que se prescinda dun control centralizado o que reduce a posibilidade de que a autoridade recaia nunha única persoa.
- Diferenzas e predisposicións individuais. Fan referencia a que as diferenzas individuais interactúan coas diferentes formas de reaccionar diante dun estímulo, de modo que poden influír no efecto de desinhibición na Rede.
- Cambios entre as constelacións intrapsíquicas. Baseado na teoría da estrutura intrapsíquica, explica como a desinhibición libera aspectos que se atopan baixo as capas máis ocultas da personalidade. Dende a teoría asociacionista tradicional enténdese que libera campos ocultos da psique como as emocións, a

memoria e o pensamento.

En definitiva, esta síntese a través das teorías que explican a conduta agresiva tanto física como na Rede permite destacar aspectos como a cultura, as relacións do grupo de iguais e o contexto familiar en continua interacción co proceso de identificación do individuo, a súa escala moral, a súa percepción, os resgos da súa personalidade e as súas competencias que poden ampliar ou reducir a probabilidade de que se produza a conduta agresiva. De tal xeito, compréndese que é unha conduta complexa e multicausal.

Ademais, o percorrido realizado pon de manifesto que as condutas violentas na Rede teñen certas particularidades que exixen unha análise máis profunda dos elementos que poden intervir en situacións de ciberacoso. Pois ben, asumindo o desafío científico que isto supón, de seguido, afondaremos no ciberacoso, tratando de arrojar un pouco de luz sobre aquelas cuestións que teñen sido máis controvertidas ou nas que, cando menos, non se lograron acordos unánimes.

## 2.4. O FENÓMENO DO CIBERACOSO

A continuación centrámonos no fenómeno do ciberacoso, tratando de analizar aspectos que consideramos chave para a comprensión do fenómeno, caso do proceso de conceptualización e os tipos, entre outros.

### 2.4.1. *O ciberacoso: un fenómeno complexo e multidimensional*

O constructo ciberacoso non está claramente delimitado xa que non se acadou un acordo en canto aos seus atributos. Por conseguinte, aínda non foi posible converxer nunha definición unánime. Esta situación complicou a tarefa de diferenciar este fenómeno doutros con características comúns e, incluso, supuxo que se empregaran diversos termos para referirse ao mesmo fenómeno: *Internet harassment* (Ybarra, & Mitchell, 2004a, 2004b), *Cyberbullying* (Belsey, 2005; Vandesbosch & Cleemput, 2008), *Electronic acoso* (Kowalski & Limber, 2007) e *Online harassment* (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007).



Esta realidade intensificouse nos países non anglosaxóns que tentaron traducir o termo *cyberbullying* á lingua propia, derivando na xeración dun vasto abanico terminolóxico. En concreto, Smith et al. (2012) indicaron que a pluralidade terminolóxica está vencellada á dificultade que supuxo traducir este termo a outras linguaxes e que trouxo consigo o uso de diferentes palabras nunha mesma lingua.

Así pois, falar de *cyberbullying* na nosa contorna supón aludir á pluralidade terminolóxica que presenta este fenómeno e que se reflicte na multitude de etiquetas que o designan. No caso da nosa lingua, tal como sucedeu en todas aquelas que proceden do latín, optouse polo emprego do termo acoso, aínda que existen excepcións como a do vocablo *ciberbullying* (Avilés, 2009). Entre as etiquetas que foron usadas en España, atópanse o acoso electrónico ou tecnolóxico (Calmaestra, Ortega, Maldonado, & Mora-Merchán, 2010), ciberacoso (Félix et al., 2010) e acoso cibernético (Garaigordobil, 2011).

De acordo coa orixe etimolóxica do termo *cyberbullying*, trátase dunha palabra composta polo prefixo *cyber-* que provén do grego *κυβερνήτης,ov-* e deu lugar a cibernética que se refire actualmente ao estudo dos procesos tanto de control como de comunicación nos animais, no ser humano e nos sistemas de determinadas máquinas (Real Academia Galega, 2019). Ademais do devandito prefixo, o vocablo componse do sufixo *-ing* que se refire á acción, neste caso do verbo *to bully* que é definido pola Oxford University Dictionary (2013) como intimidar. Nesta acepción, menciónase que o termo *-bullying* se emprega con frecuencia en referencia á vida escolar dos menores. Por tanto, a etimoloxía do vocablo fai alusión *grosso modo* á intimidación entre nenos e nenas na escola mediante a comunicación a través de máquinas. Nesta liña, o Oxford English Dictionary recolle dende 2010 (Oxford University Dictionary, 2019) o termo *cyberbullying* como o uso da información tecnolóxica para acosar a unha persoa enviando textos ou imaxes intimidatorias, é dicir, acoso e intimidación mediante as tecnoloxías da información e a comunicación.

Centrándonos no vocablo acoso, é definido como perseguir sen descanso a unha persoa ou animal. Este termo que provén do latín *-currō, is, ere, cucurrí, cursum-* refírese ao verbo correr ou o substantivo carreira (Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2009). Así pois, o prefixo ciber- xunto co termo acoso conforma o vocablo ciberacoso que se emprega como sinónimo de *cyberbullying*. Dende 2018, a palabra ciberacoso figura recollida no



Diccionario da Real Academia Galega (Real Academia Galega, 2019, p. 243) que a define como a “acción de acosar unha persoa empregando medios cibernéticos, especialmente a través das redes sociais”.

A pluralidade terminolóxica fai evidente a necesidade de empregar un único termo facilmente entendido pola sociedade. Neste senso, optamos polo vocablo ciberacoso porque a pesar de que *cyberbullying* é etimoloxicamente máis fidedigno e foi recoñecido como o termo “máis utilizado na literatura científica” (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz & Giménez-Dasí1, 2016, p. 27), é preciso empregar o termo comunmente máis aceptado na nosa comunidade. Ese termo é ciberacoso xa que a lexislación autonómica así o recoñece tanto no Protocolo Educativo para a Prevención, Detección e Tratamento do Acoso Escolar e Ciberacoso (Xunta de Galicia, 2018) como na Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015-2020 (Xunta de Galicia, 2015).

A recente aparición aproximadamente a inicios do século XXI, sitúa a traxectoria da súa investigación nas dúas últimas décadas (Campbell & Bauman, 2018). A investigación do ciberacoso entroncou coa do acoso tradicional por comprendelo como a súa extensión ao ámbito tecnolóxico, de feito, así o manifesta Olweus (2012, p. 521): “*cyberbullying* ou acoso electrónico (j) é amplamente definido como acoso expresado por medios electrónicos como os teléfonos móbiles e Internet<sup>58</sup>”.

A, aínda, imprecisa relación entre o constructo de ciberacoso e o de acoso tradicional fixo que se conduciran moitos esforzos á comparativa de ámbolos dous fenómenos, dificultando o avance do estudo do ciberacoso *per se* (Parlamento Europeo, 2016), sen acadar, ata o momento, un consenso unánime en canto á súa definición. Así, a investigación do fenómeno está determinada pola súa controversia conceptual, agravada pola pluralidade terminolóxica, e agudizada pola imparable renovación tecnolóxica que mantén ao fenómeno en continuo cambio, en continua evolución, en continua innovación.

Xa que logo, non sorprende que aínda hoxe non haxa un certo grado de acordo sobre como chamarlle, que é, que supón e, dende unha perspectiva socio-educativa, como se pode afrontar a xestión deste desafío. Neste senso, concordamos con Corcoran, Guckin e Prentice (2015, p. 2) cando afirman que “actualmente hai un debate en curso sobre a existencia do ciberacoso, a extensión do problema e a ameaza que o abuso a través da rede leva consigo<sup>59</sup>”.

Resumidamente, estamos ante dun fenómeno moi recente, en constante innovación e de gran complexidade, motivos polos que o seu proceso de conceptualización é conflitivo. Cómpre esclarecer que esta é unha área de investigación moi recente, como xa comentamos anteriormente, que tivo os seus inicios nos últimos 15 ou 20 anos a partir da introdución xeneralizada da telefonía intelixente (Smith et al., 2013). Como sucede cos novos campos de investigación, o coñecemento é aínda limitado e precisamos de información sólida para afianzar o seu corpus teórico (Bauman, Cross, & Walker, 2013). A pesares do reducido lapso de tempo, produciuse un elevado desenvolvemento tanto de investigacións como de fíos de debate (Peter & Petermann, 2018).

Precisamente, un dos fíos de discusión máis importantes é, sen lugar a dúbidas, a definición do fenómeno. Referímonos ao asunto como un fío de discusión porque non se ten alcanzada unha definición universal que acepte toda a comunidade científica, nin tampouco existe un acordo en canto aos atributos que o definen (Hutson, 2016). En palabras de Walker, Graven e Tokunaga (2013, p. 8)<sup>60</sup> “o termo ciberacoso foi definido e caracterizado en innumerables ocasións e de moi conflitivos xeitos tanto na prensa popular como no crecente corpus da literatura sobre este tema”. De igual maneira, Alipan, Skues, Theiler e Wise (2015, p. 9)<sup>61</sup> puntualizan que “moitas definicións de ciberacoso foron propostas polos investigadores sen acadar unha definición inequívoca”.

A carencia dunha definición unánime tradúcese no emprego de múltiples metodoloxías á hora de avaliar o fenómeno, o que dificulta a comparación entre os resultados das investigacións (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, & Giménez-Dasí, 2016) xa que o concepto puido ser interpretado de múltiples xeitos (Tokunaga, 2010). Asemade, reflíctese na alta variabilidade que presenta a incidencia do fenómeno (Peter e Petermann, 2018). Todos eles son aspectos que están a dificultar o avance da investigación nesta área de estudo (Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim, 2012).

Xustamente isto explica que abordemos a revisión cronolóxica da evolución do constructo ciberacoso. Consideramos incluír e sinalar nesta revisión aquelas tres definicións que foron máis empregadas ata a actualidade. Deste xeito, tratamos de reflectir a complexa traxectoria da súa delimitación conceptual ata a actualidade. Rematamos este percorrido, aportando a nosa proposta de definición. É nesta proposta onde se asenta a presente investigación xa que

afondar na definición que se asumiu para o desenvolvemento do traballo é, sen lugar a dúbidas, inapelable en aras a evitar un conflito conceptual de maior magnitude.

As primeiras definicións que trataron de delimitar o concepto do fenómeno ciberacoso (véxanse Patchin & Hinduja, 2008; Smith et al., 2008; Willard, 2006; e Ybarra & Mitchell, 2004) comparten unha ampla relación coa definición do acoso tradicional levada ao contexto das tecnoloxías da información e a comunicación. No entanto, a súa adaptación é unha tarefa complexa aínda sen resolver na actualidade xa que “hai un continuado debate sobre como levar a cabo adecuadamente a adaptación da definición de acoso tradicional ao ciberacoso” (Smith, 2019, p. 14)<sup>62</sup>.

Se partimos do concepto de acoso definido por Olweus (1993), referímonos a un comportamento agresivo caracterizado pola repetición e o desequilibrio de poder. A repetición fai referencia á frecuencia reiterada do comportamento, mentres que o desequilibrio de poder relaciónase coa imposibilidade da vítima para defenderse do agresor. Por tanto, o acoso pode entenderse, en termos xerais, como un comportamento agresivo repetido cara unha vítima que non se pode defender.

En congruencia con Olweus (1993), Ybarra e Mitchell (2004, p. 1308)<sup>63</sup> definen o ciberacoso como “un acto evidente e intencional de agresión cara a outra persoa na Rede”, destacando a intencionalidade da agresión que se produce a través de Internet.

Pola súa parte, Willard (2006, p. 1)<sup>64</sup> fala de “agresión social na Rede” definíndoa como “ser cruel cara os outros a través do envío ou a publicación de material daniño ou implicando outras formas de crueldade social no emprego de Internet ou outras tecnoloxías dixitais” polo que subliña a finalidade de danar ao outro a través das TIC.

Patchin e Hinduja (2006, p. 152)<sup>65</sup> propoñen outra definición, a terceira máis empregada para definir o fenómeno, na que inclúen a repetición no tempo do seguinte xeito: “danos intencionais e repetidos inflixidos a través do texto electrónico”. Esta proposta fai referencia ao dano sobre a vítima de maneira intencional e repetida a través das tecnoloxías dixitais.

Nesta liña atópase a definición inicial máis completa que foi, sen dúbida, a realizada por Smith et al. (2008, p. 376)<sup>66</sup>

un acto agresivo e intencional levado a cabo por un grupo ou un individuo, usando formas electrónicas de contacto, de xeito repetido e constante ao longo do tempo contra unha vítima que non pode defenderse doadamente por si mesma.

Esta proposta é unha adaptación pulcra da definición de acoso tradicional aportada por Olweus (1993) ao contexto cibernético. Polo tanto, baséase nos mesmos atributos conceptuais: repetición, desequilibrio de poder e intencionalidade pero referidos ao uso das tecnoloxías. A pesar de ser a máis empregada nas investigacións sobre o fenómeno tamén foi cuestionada. Neste senso, Menesini e Nocentini (2009) puxeron en dúbida a viabilidade de avaliar estes tres aspectos no espazo virtual xa que, a diferenza do acoso tradicional, o ciberacoso presenta un maior alcance de audiencia, a ubicuidade e a posibilidade de anonimato do agresor. Este novo debate levou a moitos investigadores e investigadoras a avogar pola reconceptualización do fenómeno (ex. Smith et al., 2013).

En 2010, Tokunaga levou a cabo unha meta-síntese sobre a investigación do ciberacoso dende os seus inicios, co obxectivo de unificar a disparidade de definicións previas e tratar de converxer nuns atributos comúns que facilitaran o desenvolvemento dunha investigación máis coherente e sólida. Como resultado, propuxo a seguinte definición (Tokunaga, 2010, p. 278)<sup>67</sup>: “calquera comportamento realizado a través de soportes electrónicos ou dixitais por individuos ou grupos que comunican repetidamente mensaxes hostís ou agresivos destinados a causar dano ou molestias aos demais”. Esta achega, tamén baseada na definición de acoso tradicional, non acadou un acordo universal pero consolidouse como a segunda máis frecuentemente empregada nas investigacións ata a actualidade.

Hutson tamén tentou acadar unha definición operacional do fenómeno a través dunha análise conceptual do ciberacoso dende 2009 ata 2014, da que resultou a seguinte definición (Hutson, 2016, p. 68)<sup>68</sup>: “danos intencionados e repetidos inflixidos a través de accións agresivas mediante o uso de ordenadores, teléfonos móbiles e outros dispositivos electrónicos”. A devandita definición, ademais de partir da de acoso tradicional, seméllase á aportada por Hinduja e Patchin (2008) pero incluíndo a descrición dun acto agresivo.

A diferenza de Tokunaga (2010), Hutson (2016) identificou os cinco atributos básicos que compoñen o ciberacoso: a) acto agresivo; b) forma electrónica de contacto; c) intencionalidade; d) repetición, e e) dano sobre a vítima. Ademais, cuestionouse en gran

medida o desequilibrio de poder que, pese a incluírse na definición de Smith et al. (2008), foi un criterio excluído na meirande parte das investigacións que analizou.

Continuando este traballo, Peter e Petermann realizaron unha análise do concepto de ciberacoso e dos atributos que o definen dende 2012 ata 2017 que tivo como resultado a seguinte proposta (Peter & Petermann, 2018, p. 359)<sup>69</sup>: “utilizar as tecnoloxías da información e a comunicación para prexudicar, acosar, ferir e/ou avergoñar repetidamente e intencionalmente a un obxectivo”. Esta definición é similar á proposta por Hutson (2016) xa que inclúe os mesmos atributos (forma electrónica de contacto, intencionalidade, repetición e dano sobre a vítima) a excepción da agresión que é omitida neste caso. En suma, Peter e Petermann (2018) esclarecen as diferentes accións “prexudicar, acosar, ferir e avergoñar” que se recollen baixo o paraugas “facer dano”.

Como vimos ata o de agora, as investigacións que estudaron a conceptualización do fenómeno comparten que o ciberacoso se caracteriza por facer dano de maneira intencionada a un obxectivo (vítima) a través das tecnoloxías da información e a comunicación. Polo tanto, esta formulación podería considerarse a raíz da definición e os atributos conceptuais serían: a) dano, b) intencionalidade, e c) uso das tecnoloxías da información e a comunicación. O dano é referido á repercusión psicolóxica, física e social derivada do comportamento do agresor sobre a vítima. A intencionalidade está vencellada á vontade ou pretensión do agresor de danar á vítima. Finalmente, o uso das tecnoloxías da información e a comunicación implica que a canle de comunicación sexa algún ou varios dispositivos tecnolóxicos con conexión a Internet e/ou servizos de telefonía móbil.

No obstante, esta é unha formulación insuficiente para definir o fenómeno xa que omite certas características que nos permiten diferenciarlo doutros conceptos de similar natureza tales como *cyberteasing*, *cyberjoking* e *cyberagression* (Langos, 2012). Son precisamente estas características ou atributos conceptuais, os que presentan maior grao de discrepancia tal como reflectiron as diversas definicións previas nas que se fixo referencia ás seguintes: a) agresión, b) repetición, e c) desequilibrio de poder.

#### a) Agresión

Este atributo inclúese nun amplo número de definicións (véxanse Hutson, 2016; Smith et al.,

2008; Tokunaga, 2010; Willard, 2006; e Ybarra & Mitchell, 2004). De acordo con Langos (2012), esta característica refírese ao propio acto sempre dirixido co obxectivo de producir unha consecuencia negativa para a vítima que se mostra motivada a evitala. Polo tanto, pode ser entendida como a materialización (acto) da intención do agresor de facerlle dano á vítima que ten como consecuencia directa o dano que se reflicte nela. Este atributo foi defendido a fin de que sexa recoñecida unha característica do fenómeno (véxase Langos, 2012).

#### b) Repetición

A repetición, tamén foi reiteradamente mencionada nas definicións previas (véxanse Hutson, 2016; Patchin & Hinduja, 2006; Peter & Petermann, 2018; Smith et al., 2008; e Tokunaga, 2010). No entanto, é considerado un dos atributos máis controvertidos debido á dificultade para estimar a frecuencia da repetición nas diversas situacións en Rede. Por exemplo, non é doado determinar a repetición que podería ter unha fotografía na que se ridiculiza á vítima xa que, aínda que foi publicada nunha rede social nunha única ocasión, podería ser consultada reiteradamente por un gran número de persoas. En suma, aínda que a fotografía fose eliminada da rede social, puido ser descargada durante o tempo que estivo publicada e divulgada a través doutras redes ou sistemas de mensaxería (Smith et al., 2013).

A pesar da dificultade para medir a repetición nas situacións de ciberacoso, aporta unha valiosa información sobre a intencionalidade do agresor. Así pois, relaciónase positivamente co atributo intencionalidade xa que o feito de que o agresor repita o seu comportamento, coñecendo a repercusión negativa sobre a vítima, denota a súa intención de facerlle dano (Smith et al., 2013).

#### c) Desequilibrio de poder

O desequilibrio de poder, xa definido brevemente con anterioridade, relaciónase co sentimento da vítima de carencia de axuda, perda de control e debilidade ante o agresor, quen está a exercer o poder nestas situacións (Peter & Petermann, 2018). Proven da definición de acoso tradicional pero novamente, no contexto virtual, presenta máis dificultades para ser comprendido. Así pois, poderían producirse numerosas situacións de desequilibrio de poder como, por exemplo, un nivel diferente de competencias dixitais entre o agresor e a vítima, un diferente status social, un diferente número de amizades, o anonimato do agresor e, inclusive, a pertenza a un grupo social marxinal (Smith et al., 2013). Como consecuencia, trátase dun



atributo multidimensional (Hinduja & Patchin, 2015) e de difícil medición cuantitativa (Peter & Petermann, 2018). Emporiso, este criterio sempre debe ser medido dende unha perspectiva o máis allea posible á reacción da vítima, pretendendo a máxima obxectividade (Smith et al., 2013).

Estes atributos resultan, por tanto, relevantes na conceptualización do ciberacoso, tanto que se fosen omitidas algunhas destas características da súa definición, é probable que se estivese medindo un concepto diferente (Peter & Petermann, 2018). Nesta liña, Langos (2012, p. 287)<sup>70</sup> conclúe que o elemento desequilibrio de poder mantense como un criterio esencial que se aplica tanto en contextos físicos como virtuais e que, por tanto, é “crucial para a definición”.

A pesar diso, Lucas-Molina, Pérez-Albéniz e Giménez-Dasí (2016, p. 28)<sup>71</sup> afirmaron que “independentemente do lugar que deban ocupar os criterios na definición, o que si poñen de manifesto os estudos é a necesidade de incluír criterios específicos do ciberacoso que vaian máis alá da intencionalidade, a repetición e o desequilibrio de poder”. Por este motivo, dedicamos as seguintes liñas á tarefa de elucidar os dous novos atributos conceptuais, tendo en conta o debate que se mantén ao respecto.

O primeiro atributo é o carácter privado ou público (Slonje, Smith & Frisen, 2017), tamén recoñecido como directo ou indirecto (Alipan et al., 2015), que fai referencia á audiencia destinataria do contido da agresión. No caso de ser privado ou directo, estémonos a referir a unha comunicación pechada entre o agresor e a vítima ben sexa a través de mensaxería, chamadas telefónicas, correos electrónicos ou calquera tipo de contacto electrónico de dominio privado (Peter & Petermann, 2018). Pola contra, é público ou indirecto cando o agresor envía o contido da agresión ao espazo virtual, onde pode ter acceso un elevado número de persoas como, por exemplo: vídeos en redes sociais, imaxes en blogs ou comentarios en páxinas Web (Peter & Petermann, 2018).

Segundo Sticca e Perren (2013) o ciberacoso de tipo indirecto ou público é percibido polas vítimas como máis devastador que o directo ou privado debido á sensación de estar preso, sen posibilidade de escapar da situación. Por este motivo, Sticca e Perren (2013) consideran que o atributo difusión debe ser tido en conta á hora de conceptualizar o fenómeno.

O derradeiro atributo conceptual é a percepción que está relacionada coa natureza subxectiva do propio fenómeno (Peter & Petermann, 2018) xa que se refire á valoración de dano que fai a vítima, é dicir, de estar recibindo un comportamento prexudicial (Smith et al., 2013). De tal modo, o comportamento do agresor pode ser interpretado coma un xogo polo propio agresor mentres que, para a vítima, pode ser percibido como un doloroso ataque (Vandebosch e Van Cleemput, 2008). A pesar de que a interacción da perspectiva da vítima e o agresor poida crear confusión, falaríamos de ciberacoso tanto si existiu intención de facer dano por parte do agresor como si existen consecuencias prexudiciais para a vítima (Peter & Petermann, 2018).

Tratando de comprender o lugar que ocupan estes atributos, temos que facer referencia ao traballo empírico realizado por Menesini, Nocentini e Palladino (2012) así como o de Menesini, Nocentini e Camodeca (2013) sobre os criterios empregados nas investigacións de diversos países. O elemento desequilibrio de poder identificouse como o máis importante, seguido da intencionalidade e o anonimato do agresor, mentres que a repetición e o carácter público ou privado resultaron ser os atributos menos relevantes.

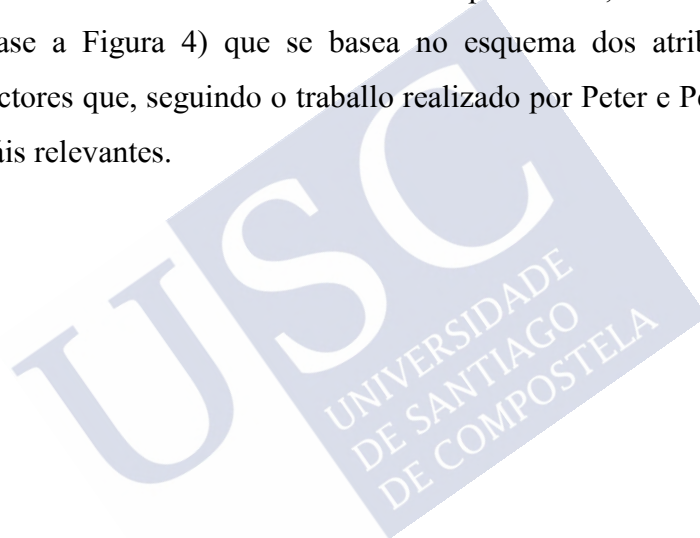
En conclusión, aínda que non se dubida da importancia de todos estes atributos –intencionalidade, dano, uso das tecnoloxías da información e a comunicación, agresión, anonimato, desequilibrio de poder, repetición, carácter público ou privado e percepción–, seguímonos cuestionando o papel que desempeñan no constructo de ciberacoso, a relación que gardan entre si e a forma máis axeitada de medilos. Malia iso, debemos ter claro que os tres piares nos que se asenta o constructo son a intención de facer dano, a existencia de un obxectivo, vítima, en concreto e, por último, o desequilibrio de poder entre perpetrador ou perpetradora e vítima (Smith et al., 2013).

En definitiva, a falta dunha definición unánime e operacional complica a tarefa de comparar estudos e extraer conclusións xeneralizadas sobre o fenómeno. Por este motivo resulta de gran importancia especificar a definición que se emprega en cada traballo de investigación a fin de evitar maior controversia da que xa se ten producido. O que pretendemos é facilitar comparacións con outros traballos, permitindo a identificación dos acordos e desacordos, e a extracción de consensos finais que favorezan o avance paulatino e firme da investigación sobre o fenómeno.

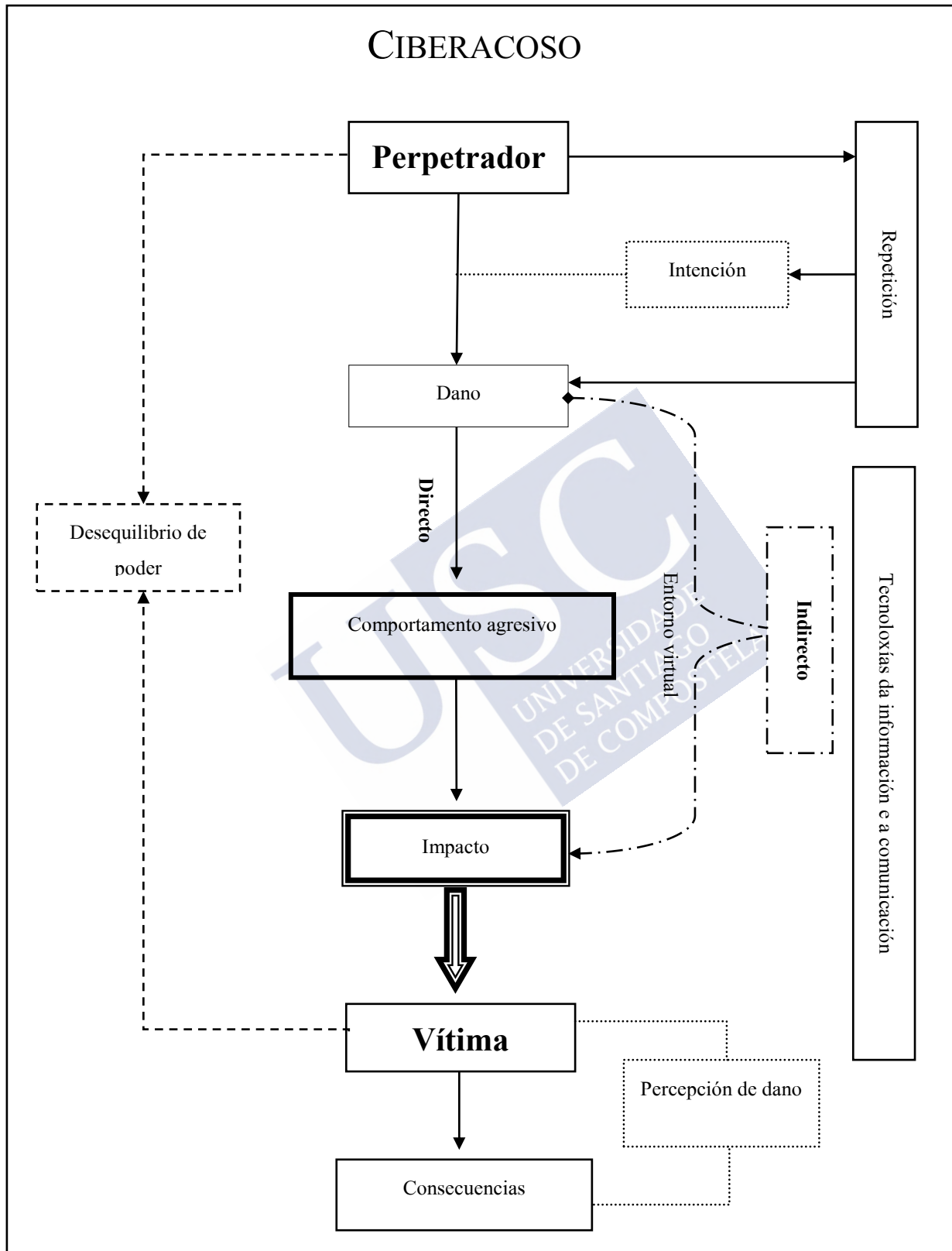


Chegados a este punto afrontamos o desafío de propoñer unha definición do termo obxecto de estudo. Dende a nosa perspectiva, o ciberacoso é un fenómeno social que ten o seu inicio nun comportamento agresivo e intencionado para causar dano a un obxectivo (víctima) a través do uso das tecnoloxías da información e a comunicación, podendo consistir nunha única acción das seguintes ou na combinación múltiple das mesmas: acosar, ferir, intimidar, ameazar, excluír, denigrar e/ou avergoñar. Derivado deste acto prodúcese unha situación prexudicial para a vítima na que son determinantes: o desequilibrio de poder entre o agresor e a vítima, o anonimato do agresor, a repetición do comportamento por parte do agresor, o carácter público ou privado do comportamento, e a propia percepción de dano da vítima.

Para finalizar e co obxectivo de aclarar a definición presentada, recolleemos a seguinte figura explicativa (véxase a Figura 4) que se basea no esquema dos atributos conceptuais e a influencia dos factores que, seguindo o traballo realizado por Peter e Petermann (2018, p.22), consideramos máis relevantes.



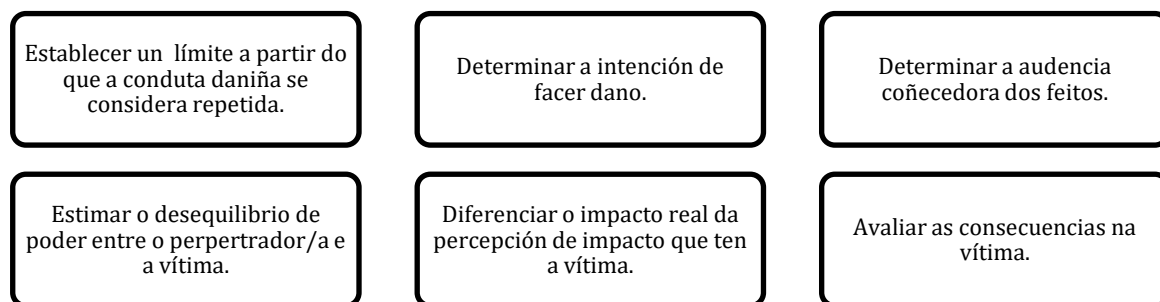
**Figura 4.** Esquema da composición do ciberacoso segundo os atributos conceptuais



Fonte: Elaboración propia en base a Peter e Petermann (2018).

Acabamos de ver como o proceso de conceptualización do ciberacoso é complexo e está suxeito a moita controversia. A modo de resumo, concluímos este apartado recollendo aqueles problemas que detectamos á hora de definir o ciberacoso:

**Figura 5.** Problemas á hora de definir o ciberacoso



Fonte: Elaboración propia.

#### 2.4.2. Tipoloxía

Tal e como poderíamos predicir, trátase dunha ampla tipoloxía de accións que se corresponde co inxente número de comportamentos que poden implicar as situacións de ciberacoso. A clasificación proposta por Willard (2006) estrutúrase en sete: lumarada, acoso, denigración, suplantación, revelación de información privada e chantaxe, exclusión e espreita cibernética. Esta tipoloxía, ademais de ser unha das primeiras, mantívose ata a actualidade cun certo grado de consenso, exceptuando o debate en canto aos novos comportamentos como son a malleira feliz e o envío de fotografías ou vídeos da vítima espida. A continuación, trataremos de esclarecer cada un dos tipos que se recollen na devandita proposta así como o debate que existe en canto aos novos comportamentos.

Lumarada é a tradución literal do termo *flaming*, tamén identificado como *flame war*, que se refire ao envío breve e reiterado de mensaxes agresivos e irrespectuosos entre dúas persoas habitualmente nun escenario virtual de carácter público, podendo darse, aínda que en menor medida, no ámbito privado (Willard, 2006). En palabras de Kowalski, Limber e Agatston (2012, p. 62)<sup>72</sup> “refírese a un intercambio breve e acalorado entre dous ou máis individuos que se produce a través de calquera tecnoloxía da comunicación”. Esta situación orixínase nun terreo de xogo igualitario para os dous participantes pero, chegado un punto, o desequilibrio

de poder sitúa a un deles nunha situación desvantaxosa e daniña. Este tipo de ciberacoso podería ser un dos máis complicados de detectar porque os observadores tenden a comprender a situación como un intercambio mutuo ao mesmo nivel de xogo (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

O acoso, tamén coñecido como *online harrassment*, consiste no envío repetido de mensaxes ofensivos cara unha vítima (Hinduja & Patchin, 2008; Willard, 2006; Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). En termos xerais, prodúcese a través de canles privadas como o correo electrónico, pero tamén ten lugar en escenarios virtuais de dominio público como os foros. A diferenza da lumarada, o acoso é máis perdurable no tempo e amosa claramente un agresor que ataca deliberadamente a unha vítima. Este tipo de ciberacoso é o máis recoñecido pola sociedade, chegando incluso a considerarse comunmente a súa forma única (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012, p. 62).

A denigración ou *misinformation* consiste na acción de difundir información despectiva e falsa sobre alguén coa intención de danalo (Willard, 2006; Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Pode producirse a través da publicación de comentarios en páxinas Web ou o envío por mensaxería privada. Inclúense neste tipo de ciberacoso, tanto a publicación como o envío de fotografías modificadas dalgunha persoa, por exemplo, aquelas nas que se sexualiza ou ridiculiza á vítima (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

Na suplantación que tamén recibiu o nome de *identity theft* ou *impersonation*, o agresor, adoptando a identidade da vítima, envía información negativa, cruel ou inapropiada a terceiros, supoñendo descrédito e/ou conflitos sociais para ela (Willard, 2006; Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Un exemplo deste tipo de ciberacoso sería roubar un perfil dunha rede social para enviar mensaxes sexuais explícitos aos seus familiares e amigos.

A revelación de información privada e chantaxe correspóndense cos termos *outing* e *trickery* de Willard (2006). Por unha banda, a revelación de información privada consiste en compartir publicamente información privada e íntima da vítima na Rede (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Esta información que se revela soe ser avergoñante para a vítima e enviada a través do correo electrónico ou mensaxe. Pola outra banda, a chantaxe refírese o feito de conseguir algo doutra persoa mediante a ameaza de compartir a súa información privada con outros (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

A exclusión foi denominada por Willard (2006) como *exclusion* pero tamén como *ostracism*. Refírese á acción pola cal unha persoa ou un grupo de persoas lle impiden a outra de forma intencional e cun propósito cruel, o acceso e participación en grupos sociais online como, por exemplo, plataformas de xogos e redes sociais (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

O último tipo de ciberacoso que recolleu Willard (2006) foi a espreita cibernética ou *cyberstalking* que se entende como abafar de xeito reiterado a alguén a través de comunicación baseada en ameazar, acosar e/ou molestar. Trátanse dun grado moi elevado de repetición e dano sobre a vítima como, por exemplo, as ameazas de morte a través de correos electrónicos (Willard, 2006; Kowalski et al., 2012).

En canto aos novos tipos, como dicíamos, atopamos o termo malleira feliz que é a tradución máis literal do fenómeno recoñecido en inglés como *happy slapping* na que o agresor ou agresores golpean reiteradamente á vítima e gravan en vídeo a liorta para, posteriormente, difundilos na Rede ou mediante o teléfono móbil (Kowalski et al., 2012; Spears, Slee, Owens & Johnson, 2009). Por último, podemos falar do envío de fotografías e vídeos da vítima espida ou máis comunmente coñecido como *sexting*, que consiste na publicación ou o envío deste tipo de material sen consentimento (Kowalski et al., 2012; Spears et al., 2009). Este último tipo é máis frecuente entre adolescentes como vinganza tras unha ruptura sentimental.

A tipoloxía anterior permítenos definir as situacións de ciberacoso que poden ser moi complexas ou simplemente limitarse a unha única acción. No entanto, o certo é que os tipos máis frecuentes de ciberacoso, especialmente en Educación Primaria, son a exclusión social, os insultos, as ameazas, os falsos rumores, as intimidacións e as burlas que son recoñecidos como aspectos da propia definición do fenómeno (véxase Smith et al., 2008; Kowalski et al., 2012; Bégin, 2018).

Como vimos, existen moi diversas accións que están recollidas baixo a denominación ciberacoso que comparten o desequilibrio de poder entre agresor e vítima así como a intención do agresor de facerlle dano á vítima. Máis todo, diferéncianse no tipo de dano, na audiencia, o contido e a canle empregada.

Afondando nas canles a través das que se produce o fenómeno, poden definirse como a “vía ou o medio a través dos que se transmite ou coñece unha cousa” (Real Academia Galega,

2019), é dicir, o medio a través do que un emisor envía unha mensaxe a un receptor. Tal como indicamos anteriormente, existen diversas canles de comunicación a través das que se pode producir o fenómeno. A continuación, centrarémonos na tarefa de esclarecelas brevemente.

- Correo electrónico. O correo electrónico é unha ferramenta que permite enviar e recibir mensaxes escritas inmediatamente, achegando documentos á mensaxe (Encyclopædia Britannica, 2019). A característica máis salientable é a facilidade para comunicarse simultaneamente cunha ampla audiencia.
- Rede social. Podemos definir as redes sociais como estruturas sociais formadas por grupos de persoas que comparten un interese común, relación ou actividade a través de Internet, onde se producen os encontros sociais e a comunicación é posible en tempo real como en diferido (Plowman, Stephen, & McPake, 2010). O funcionamento das redes sociais permite a interacción multidireccional entre usuarios aínda que está mediatizada e limitada polas posibilidades de plataforma de cada servizo. As actividades máis comúns nas redes sociais de acordo con Plowman et al. (2010) son as seguintes: a) compartir contido multimedia como fotografías, vídeos, textos e son; b) enviar mensaxes privadas entre usuarios; c) participar en xogos sociais en Rede; d) comentar contido compartido por outros usuarios; e) publicar eventos; f) conversar en tempo real con un usuario ou varios; g) crear grupos pechados en función dalgún interese común.
- Mensaxería instantánea ou chats. A mensaxería instantánea representa unha das modalidades de comunicación máis empregadas na actualidade (IPSOS, 2019). Consiste na comunicación a tempo real entre dúas ou máis persoas que se atopan conectadas no mesmo momento á Rede. Para o uso deste tipo de tecnoloxía non é necesaria unha identificación previa, se ben con frecuencia debe contarse coa invitación doutra persoa.
- Foros. Son ferramentas que permiten o intercambio de información na Rede, e estrutúranse por temáticas como música, deportes ou política, entre outros. Para acceder a eles so é preciso empregar un pseudónimo polo que non é necesaria a identificación persoal. Os foros contan cun administrador ou unha administradora, e un moderador ou moderadora, que regulan o funcionamento e tratan de que a

comunidade que participa respecte as normas.

- Blogs. Son páxinas Web caracterizadas por contar con artigos ou textos nos que o autor ou autora relata aspectos de interese público. Poden ser realizados para compartir experiencias da vida persoal ou para compartir coñecementos sobre temáticas específicas. A estrutura é cronolóxica polo que se mostran dende as publicacións máis recentes ata as máis antigas.
- Xogos en Rede. Os xogos en Rede son moi variados tanto en temática como no tipo de interacción que se establece con outros usuarios. Recentemente creouse o código PEGI que permite clasificalos en función do seu contido e por idades.
- Teléfono Móbil. O teléfono móbil foi creado como un medio de comunicación de voz bidireccional e portátil. Na actualidade transformouse nunha poderosa ferramenta de comunicación que integra un conxunto de tecnoloxías tales como GPS, SMS, cámara, Internet, radio e lanterna entre outros, polo que xa foi considerado un ordenador de comunicación portátil e autónomo. As posibilidades comunicativas que presenta o teléfono móbil, ao marxe de Internet, son as chamadas de voz e a mensaxería de texto curto entre dúas persoas.

Tal como acabamos de comentar, existen diversos tipos de ciberacoso en función da canle que se empregue. Pero tamén debemos ter presente, cando tratamos de clarificar as diferentes modalidades, que nas situacións de ciberacoso ten cabida a representación de tres roles: perpetrador ou perpetradora, vítima, e testemuña. Vexamos brevemente as características principais destes roles:

- Perpetrador ou perpetradora. Avilés (2013) fai referencia a que este rol é o que desenvolve a perpetración do ciberacoso tratando de manter o seu status social e aumentar os sentimentos de superioridade con respecto a vítima. Relaciónase con comportamentos problemáticos noutros contextos sociais tales como o consumo de sustancias ilegais ou a violencia no centro escolar e familiar (Buelga, Iranzo, Cava e Torralba, 2015; Hinduja e Patchin, 2008).
- Vítima. Este rol, tamén coñecido como vitimización, define á persoa que é o obxectivo das agresións. Frecuentemente trata de ocultar a situación por sentimentos de vergoña



e medo ás represalias. Avilés (2013) apunta que a vítima tende a estar illada socialmente, podendo presentar dificultades nas habilidades sociais e comunicativas, problemas de autoestima e asertividade.

- Testemuña. As testemuñas presencian a agresión, sendo conscientes do intercambio de información entre o agresor e a vítima. Recoñécese a importancia deste rol porque o seu apoio é importante de cara á evolución da situación de ciberacoso (Slonje, Smith & Frisen, 2013).

### 2.4.3. *Factores*

De seguido abordaremos os factores tanto individuais como familiares que están vencellados coas experiencias de ciberacoso. Comezaremos por mencionar as variables individuais máis significativas para posteriormente centrarnos nas variables familiares estruturais e dinámicas.

#### 2.4.3.1. **Individuais**

Nas investigacións levadas a cabo nos últimos anos, as variables individuais máis vencelladas co ciberacoso son xénero, idade, desvinculación moral, depresión, baixa autoestima, dificultades de xestión emocional, escasa auto-eficacia na defensa, falta de valores morais, baixa empatía, agresividade física e insatisfacción coa vida ( véxase Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; DeHue, Bolman, & Völlink, 2008; Li, 2007; Smith & López-Castro, 2017; Navarro, 2016; Smith et al., 2019; Almeida, Correia, Marinho, & Garcia, 2012; Bussey, Fitzpatrick, & Raman, 2015; Perren & Sticca, 2011; Didden et al., 2009; Kowalski et al., 2012; Brewer & Kerslake, 2015; Pyżalski, 2012; Hemphill, Tollit, Kotevski, & Heerde, 2015; Chen et al., 2016; Depaolis & Williford, 2015; Slonje, Smith, & Frisen, 2012; Willard, 2006; Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008; Hinduja & Patchin, 2010).

En canto ao xénero, os nenos están mais involucrados como acosadores en comparación coas nenas, mentres que estas contan cun maior risco de ser vítimas. Este descubrimento foi consistente en diferentes investigacións sobre as diferenzas de xénero no ciberacoso (véxase



Calvete et al., 2010; DeHue et al., 2008; Li, 2007; Navarro, 2016; Smith & López-Castro, 2017; Smith et al., 2019).

En relación coa idade, non existe un consenso en canto a esta variable pero Ybarra e Mitchell (2004) indicaron que os adolescentes máis maiores, sobre os quince anos, presentan unha frecuencia máis elevada de ser agresores en comparación cos máis novos, sobre os dez anos.

No que se refire á desvinculación moral, este factor é significativo tanto para desempeñar o rol de vítima (Almeida et al., 2012) como de agresor (Bussey et al., 2015). Nesta liña, tamén a falta de valores morais se relaciona significativamente coa perpetración do ciberacoso (Slonje et al., 2012; Willard, 2006).

Ademais dos factores anteriores, as habilidades sociais están relacionadas co ciberacoso. En concreto, a baixa empatía foi un factor que se asocia significativamente coa perpetración do ciberacoso (Slonje et al., 2012; Willard, 2006).

Do mesmo xeito sucede coas dificultades de xestión emocional que se relacionan co rol de vítima pero tamén de agresor (Hemphill et al., 2015). Certamente, a escasa auto-eficacia na defensa está asociada coa vitimización (Chen et al., 2016; Depaolis & Williford, 2015). Ademais a agresividade física como pode ser unha elevada traxectoria de comportamentos de intimidación tamén está relacionada con ser perpetrador ou perpetradora na Rede (Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008).

Finalmente, atopamos aspectos relacionados co benestar do menor como a autoestima, a satisfacción coa vida e a depresión. Unha baixa autoestima relaciónase tanto co rol de vítima (Brewer & Kerslake, 2015) como de agresor (Pyżalski, 2012). A insatisfacción coa vida está vencellada cunha maior frecuencia de ser vítima de ciberacoso (Hinduja & Patchin, 2010). Por último, a depresión foi identificada como un predictor positivo da vitimización (Didden et al., 2009) pero tamén da perpetración (Kowalski et al., 2012; Bussey et al., 2015).

#### 2.4.3.2. Familiares

A continuación, presentamos as variables familiares clasificadas como estruturais e dinámicas, de acordo coas súas posibilidades de intervención pedagóxica (Priegue, 2008). Os factores estruturais refírense ao *background* familiar (Coleman, 1987) como a composición da familia, o status socio-económico, a idade dos pais, o nivel de educación, o estado de saúde mental, entre outros. As variables dinámicas derivan da interacción da familia e as súas variables estruturais (Ruiz 2001), o que as fai máis propensos á intervención pedagóxica. Se tomamos como referencia a análise socio-ecolóxica das variables familiares levada a cabo por Nocentini, Fiorentini, Di Paola e Menesini (2019), os factores dinámicos inclúen as interaccións que se producen no ámbito familiar, como o caso dos estilos educativos parentais, a comunicación, a participación e o apoio da familia.

##### 2.4.3.2.1. Variables estruturais

En primeiro lugar, a composición da familia resulta ser un factor destacado que conta cun certo grao de consenso. Bevilacqua et al. (2017) descubriron que os estudantes de familias monoparentais teñen máis probabilidades de ser vítimas de ciberacoso. Abdulsalam, Al Daihani, e Francis (2017) indicaron que os fillos e fillas de pais divorciados ou viuvos teñen tamén máis probabilidade. Chen et al. (2018) apuntaron que o divorcio e a separación dos pais estaban asociados coa vitimización. Garmy, Vilhjálmsón e Kristjánssdóttir (2018) atoparon unha correlación entre os nenos que non vivían cos seus pais e as frecuencias máis altas de ser intimidado, incluíndo tanto a vitimización en Rede como a tradicional. Finalmente, Le et al. (2017) identificaron a composición da familia como predictor do rol de agresor de ciberacoso. Así e todo, houbo estudos que tiveron en conta esta variable e non atoparon ningunha relación entre a composición da familia e a probabilidade de ser vítima ou agresor (véxase Beyazit, Şimşek, & Ayhan, 2017; Doty, Gower, Rudi, McMorris, & Borowsky, 2017; e Uludasdemir & Kucuk 2018).

En canto ao conflito familiar, Buelga, Martínez-Ferrer e Cava (2017) descubriron que o conflito familiar é predictor tanto de vitimización como de perpetración de ciberacoso. Chen et al. (2018) detectaron unha relación entre o conflito e a violencia entre os proxenitores, cunha maior posibilidade de que os descendentes se convertesen en vítimas. Marret & Choo (2017) afirmaron que os estudantes que experimentaban altos niveis de conflito parental tiñan

dúas veces máis probabilidades de ser vítimas. Finalmente, Shams, Garmaroudi e Nedjat (2017) descubriron que os nenos e nenas que presenciaron violencia entre os seus pais tiñan unha maior probabilidade de mostrar comportamentos de intimidación tanto cibernética como tradicional. Finalmente, Le et al. (2017) puxeron de manifesto que a presenza de violencia entre os proxenitores era un predictor significativo da perpetración de ciberacoso, pero non da vitimización.

No que respecta ao nivel socioeconómico, Bevilacqua et al. (2017) indicaron que un baixo nivel socioeconómico estaba asociado cun maior risco de ser vítima ou perpetrador de ciberacoso. Ademais, Shaheen Shaheen, Hammad, Haourani e Nassar (2018) esclareceron que os nenos pertencentes a familias de baixos ingresos experimentaban acoso tanto na Rede como tradicional con maior frecuencia que as de familias de renda moderada. Chen et al. (2018) foron capaces de asociar a baixa renda familiar coa cibervitimización. Por outra banda, Beyazit et al. (2017) destacaron que unha renda familiar elevada era un factor significativo na perpetración de ciberacoso. Pola contra, Garmy et al. (2018) estudaron o status socioeconómico, identificando tres grupos segundo o grao de afluencia (baixo, medio e alto) e os resultados non foron significativos. Neste mesmo senso, os resultados da investigación realizada por UNICEF (2019) desafían a crenza de que o ciberacoso é un problema vencellado á capacidade económica elevada xa que son vítimas de ciberacosos tanto os mozos e mozas que contan con ingresos económicos elevados como os que proceden de familias que teñen uns ingresos baixos.

En relación co nivel educativo dos proxenitores, Çakır, Gezgin e Ayas (2016) fixeron referencia a que os descendentes daqueles proxenitores con baixo nivel educativo tiñan máis probabilidades de ser vítimas e agresores. Non obstante, no estudo realizado por Chen et al. (2018) so o baixo nivel de educación da nai foi asociado coa vitimización. No entanto, tamén se puxo de manifesto que os descendentes de pais con alto nivel educativo presentaban unha elevada probabilidade de perpetración e vitimización de ciberacoso (Uludasdemir & Kucuk 2018).

Sobre o desempeño laboral dos pais, Chen et al. (2018) descubriron que os fillos e fillas de proxenitores en situacións de desemprego estaban asociados á cibervitimización. Shams et al. (2017) indicaron que os pais empregados tiñan menos tempo para dedicarlle aos seus fillos e estes estudantes canalizaban a frustración a través do ciberacoso. Shaheen et al. (2018) e

Uludasdemir e Kucuk (2018) afirmaron que o traballo dos proxenitores non tivo un impacto na experiencia de intimidación dos adolescentes.

Por último, Garmy et al. (2018) informaron de que os nenos e nenas que vivían en zonas rurais estaban asociados con frecuencias máis altas de ser vítimas polo que o grao de ruralidade da localidade de residencia resulta ser un factor destacado no ciberacoso.

#### 2.4.3.2.2. *Variables dinámicas*

En canto á mediación parental, a primeira variable a destacar, Wright (2017) indicou que a mediación restritiva presentaba unha correlación negativa coa perpetración de ciberacoso e unha correlación positiva coa vitimización. Ho et al. (2017) sinalaron que a mediación restritiva e activa estaban asociadas negativamente coa perpetración de ciberacoso en redes sociais. Ademais, Wright (2017) tamén descubriu que a mediación restritiva tivo unha correlación negativa coa perpetración e vitimización de ciberacoso. A pesar do considerable número de estudos que coinciden cos mesmos resultados na mediación familiar, Sasson e Mesch (2017) indicaron que a mediación dos pais non foi estatisticamente significativa.

En relación coa supervisión parental, hai un acordo xeneralizado sobre a relación coa vitimización e a perpetración do ciberacoso, aínda que con lixeiras variacións en canto ao papel. Hood e Duffy (2018) descubriron que a perpetración e vitimización do ciberacoso correlacionaba negativamente co seguimento dos pais. Os resultados obtidos por Gómez, Harris, Barreiro, Isorna e Rial (2017) indicaron que o control parental ten un efecto protector, especialmente para os adolescentes máis novos, pero tamén para os maiores. Ademais, Vazsonyi et al. (2017) afirmaron que os niveis máis altos de monitorización dos pais foron asociados significativamente a menores niveis de perpetración de ciberacoso. Finalmente, Giménez, Luengo e Bartrina (2017) sinalaron que a supervisión familiar se asociaba coa implicación dos descendentes en dinámicas de ciberacoso.

No que se refire ao control parental, Beyazit et al. (2017) destácanlo como un factor significativo para predicir a perpetración do ciberacoso. Gómez et al. (2017) tamén indicaron que o control parental e as limitacións sobre o uso de Internet por parte de nenas e nenos poden estar asociados tanto á perpetración como á vitimización de ciberacoso. Le et al. (2017)

detectaron unha correlación entre o control parental e as probabilidades diminuídas de implicarse no ciberacoso e o acoso tradicional. Finalmente, Sasson e Mesch (2017) atoparon unha correlación positiva entre o control dos proxenitores sobre as actividades dos seus fillos e fillas, ben sexa por medios tecnolóxicos, verificando os seus correos electrónicos, contas de mensaxería instantánea ou a través do perfil de redes sociais.

Ademais dos factores anteriores, Barlett e Fennel (2018) estudaron o descoñecemento dos proxenitores sobre os comportamentos en liña dos seus fillos e fillas, o que se entende como o grao no que os pais ignoran as súas actividades en Internet. Comprobouse que os proxenitores subestimaron a participación dos seus descendentes e sobreestimaron o cumprimento das súas normas. Tamén se confirmou que existe unha correlación positiva entre ao descoñecemento dos proxenitores e os comportamentos conflitivos dos seus descendentes, sendo un predictor positivo da perpetración do ciberacoso. Por outra banda, Uludasdemir e Kucuk (2018) estudaron o uso de Internet por parte dos pais e nais para controlar os nenos e atopáronse que os proxenitores descoñecían o ciberacoso e a cibervitimización que experimentaban os adolescentes. Máis especificamente, descoñeceron o uso das contas de redes sociais dos seus fillos e fillas, o que aumenta 5,5 veces as taxas de ciberacoso entre os adolescentes.

No referente á comunicación, foi unha das variables dinámicas máis estudadas e hai un grao de acordo bastante elevado entre os resultados, converténdoa nunha das variables máis importantes. Por unha banda, Boniel-Nissim e Sasson (2018) atoparon que a escasa comunicación entre proxenitores e descendentes estaba asociada á cibervitimización. Estes resultados coinciden cos resultados da investigación realizada por Buelga et al. (2017) que descubriron que as variables, como ter unha comunicación non aberta coa nai e unha comunicación evitativa co pai, predicían o papel de vítima. Ademais, Larrañaga, Yubero, Ovejero e Navarro (2016) tamén demostraron que os nenos e nenas que tiñan unha comunicación evitativa así como ofensiva coa nai ou con ambos proxenitores estaban asociados á cibervitimización. Finalmente, Bjereld, Daneback e Petzold (2017) indicaron que os nenos vítimas de ciberacoso tiñan dificultades para falar cos seus pais e sentían que a familia non os escoitaba. Por outra banda, a comunicación positiva, tanto materna como a paterna, asociouse con menores riscos de cibervitimización (Boniel-Nissim & Sasson 2018). Estes resultados coinciden cos da investigación realizada por Doty et al. (2017), que afirmaron que a comunicación intrafamiliar ofrecía protección directa aos estudantes,

reducindo así a probabilidade de que fosen vítimas de ciberacoso.

Centrándonos no apoio, a cohesión, a proximidade, o coidado e o apego, podemos indicar diversas asociacións co fenómeno. A investigación sobre o apoio familiar, cohesión, proximidade, coidado e apego apoia a importancia de establecer unha boa relación intrafamiliar para evitar este fenómeno. Segundo Ates, Kaya e Tunç (2018), o apoio á familia foi asociado negativamente a ser vítima e agresor de ciberacoso. Vazsonyi et al. (2017) sinalaron que niveis máis elevados de proximidade paterna e materna correlacionaban significativamente con niveis máis baixos de perpetración de ciberacoso. Doty et al. (2017) mostraron que o coidado era un factor de protección para os estudantes, reducindo a probabilidade de ser vítimas. Lee e Shin (2017) concluíron que aínda que a variable de apego non foi significativa da perpetración de ciberacoso, tivo gran impacto na cibervitimización. Finalmente, Martins, Simão, Freire, Caetano e Matos (2016) indicaron a importancia da percepción do apoio familiar e das normas como factores de protección do ciberacoso.

En canto aos estilos educativos parentais, aínda non se alcanzou un consenso sobre o papel de cada un dos estilos educativos das nais e os pais no ciberacoso pero a súa importancia é incuestionable. Garaigordobil e Machimbarrena (2017) descubriron que as familias das vítimas de ciberacoso empregaban estilos educativos máis permisivos. Charalampous et al. (2018) indicaron que o estilo dos proxenitores relacionábase coa implicación dos adolescentes no ciberacoso pola súa influencia nas relacións de apego entre pares. Máis concretamente, Govender e Young (2018) observaron que o estilo educativo autoritario correlacionaba significativamente coa perpetración de ciberacoso. Estes resultados coinciden cos obtidos por Zurcher et al. (2018), que informaron de que os comportamentos parentais autoritarios servían como factor de risco para a perpetración do fenómeno, especialmente para os nenos e nenas. Tamén coinciden cos resultados da investigación realizada por Shams et al. (2017) que indicaron que os descendentes de proxenitores autoritarios eran máis propensos a ser intimidados por outros estudantes tanto na Rede como fisicamente. A partir deste estudo, tamén se chegou á conclusión de que os fillos e fillas de proxenitores permisivos e indulxentes tiñan máis probabilidade de intimidar a outros. Vale, Pereira, Gonçalves e Matos (2018) obtiveron resultados similares, sinalando que os pais dos agresores presentaban unha elevada frecuencia do estilo educativo parental autoritario, e os das vítimas permisivos. Finalmente, Zurcher et al. (2018) concluíron que o estilo educativo democrático estaba



asociado a menores niveis de perpetración de ciberacoso.

No que concirne a outras variables consideradas nas investigacións, podemos falar de varios factores que se teñen relacionado co ciberacoso. No entanto, cómpre destacar que as denominacións empregadas difiren dun estudo a outro, se ben teñen en común que analizan variables vencelladas a posibles situacións de desprotección do menor, neglixencia, abuso, etc. Segundo a investigación realizada por Hong, Kim, Thornberg, Kang e Morgan (2018), a neglixencia dos pais relaciónase coa cibervitimización. O abuso dos proxenitores e as disfuncións familiares asociáronse cun maior risco de cibervitimización. Ademais, o abuso dos proxenitoress, a neglixencia e a disfunción familiar tamén foron asociadas coa cibervitimización. Estes resultados coinciden cos obtidos por Chen et al. (2018) xa que afirmaban que a neglixencia e os malos tratos infantís estaban asociados a unha maior posibilidade de que os nenos e nenas fosen vítimas. En canto ao rexeitamento familiar, o estudo lonxitudinal realizado por Stavrinides et al. (2018) informaron de que non era un predictor significativo do acoso escolar. Finalmente, Bjereld et al. (2017) concluíron que os nenos vítimas de ciberacoso tiñan relacións máis pobres cos proxenitores. Do mesmo xeito, os resultados de Mobin, Feng e Neudorf (2017) suxeriron que os nenos que tiveron unha relación pobre coas familias eran máis propensos a ser vítimas.

Por último, ademais de facer referencia ás variables individuais e familiares, consideramos importante mencionar que existen factores vencellados aos centros educativos tal como puxeron de manifesto Machimbarrena e Garaigordobil (2017) na investigación sobre o ciberacoso en quinto e sexto de Educación Primaria en función do tipo de centro educativo. De acordo cos resultados, o nivel de ciberacoso foi significativamente superior no caso dos centros educativos públicos con respecto aos centros privados polo que o tipo de centro educativo foi destacado como un factor relevante no estudo do fenómeno. En suma, Bevilacqua et al. (2017) indicaron que o número de alumnado dos centros educativos e a convivencia do alumnado co de maior idade poden ser factores vencellados co ciberacoso aínda que non existe demasiada información sobre estas variables.

#### 2.4.4. Consecuencias

As situacións de ciberacoso teñen diversas repercusións negativas no desenvolvemento dos nenos e nenas implicados xa que presentan un maior risco de problemas de saúde física e psicolóxica (Ttofi e Farrington, 2008).

- Vítimas. Presentan depresión (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010), ansiedade (Cross et al., 2015), neuroticismo (Corcoran et al., 2015), desequilibrio psicolóxico (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001), illamento social (Estévez et al., 2010), baixa autoestima, dificultades do sono e hiperalerta (Hinduja & Patchin, 2010).
- Perpetradores ou perpetradoras. Vense afectadas por ansiedade (Rigby, 2003), baixa autoestima (Rigby, 2003), ansiedade social (Hawker & Boulton, 2000) e síntomas depresivos (Hinduja & Patchin, 2010).
- Testemuñas. Ademais de afectar ás vítimas e aos perpetradores, o ciberacoso tamén repercute nas testemuñas xa que se relaciona coa insensibilización da violencia tal como afirman Garaigordobil e Oñederra (2010).

Estas situacións de vitimización repercuten no rendemento académico de todas as persoas implicadas debido ós síntomas de estrés e irritabilidade o que conduce, na maior parte dos casos de vitimización, á perda de interese polos estudos (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2006). Non debemos esquecer, como ben apuntaron Santos, Valle e Moledo (2019), o destacado papel que desempeñan as familias no éxito educativo do alumnado xa que poden servir de factor de protección neste senso.

É evidente, polo tanto, que os escolares implicados en situacións de ciberacoso ven comprometido o seu benestar psicolóxico e presentan diversos problemas psicosociais e de conduta que os pode levar incluso ao extremo do suicidio (Bhat, 2008). En definitiva, este fenómeno interfere tanto no normal desenvolvemento emocional e cognitivo da vítima como no desenvolvemento da súa personalidade (Kowalski et al., 2012).



## **CAPÍTULO TERCEIRO**



## CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, FAMILIA E CIBERACOSO

### 3.1. AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN NOS FOGARES

A maior presenza das tecnoloxías da información e a comunicación nos fogares puxo a disposición das familias o uso tanto de *hardware*, é dicir, soporte físico como ordenadores, teléfonos móbiles intelixentes e videoconsolas, como tamén *software*, soporte técnico, por exemplo: redes sociais e correo electrónico. Sen lugar a dúbidas, este feito abre novas posibilidades para as familias ao tempo que, como veremos, require aos proxenitores a asunción de novas responsabilidades parentais vinculadas a súa xestión nos fogares.

O certo é que, en termos xerais, nos últimos vinte anos, a introdución destas tecnoloxías foi progresivamente avanzando ata chegar a ser parte da nosa vida diaria (Stafford & Hillyer, 2012). No entanto, son evidentes as diferenzas no acceso aos recursos e, sobre todo, o uso e as competencias no manexo das tecnoloxías en función dos diferentes países, así como tamén segundo a idade dos usuarios. Estes e outros aspectos relacionados serán obxecto de análise a continuación partindo do contexto internacional ata centrarnos na realidade galega.

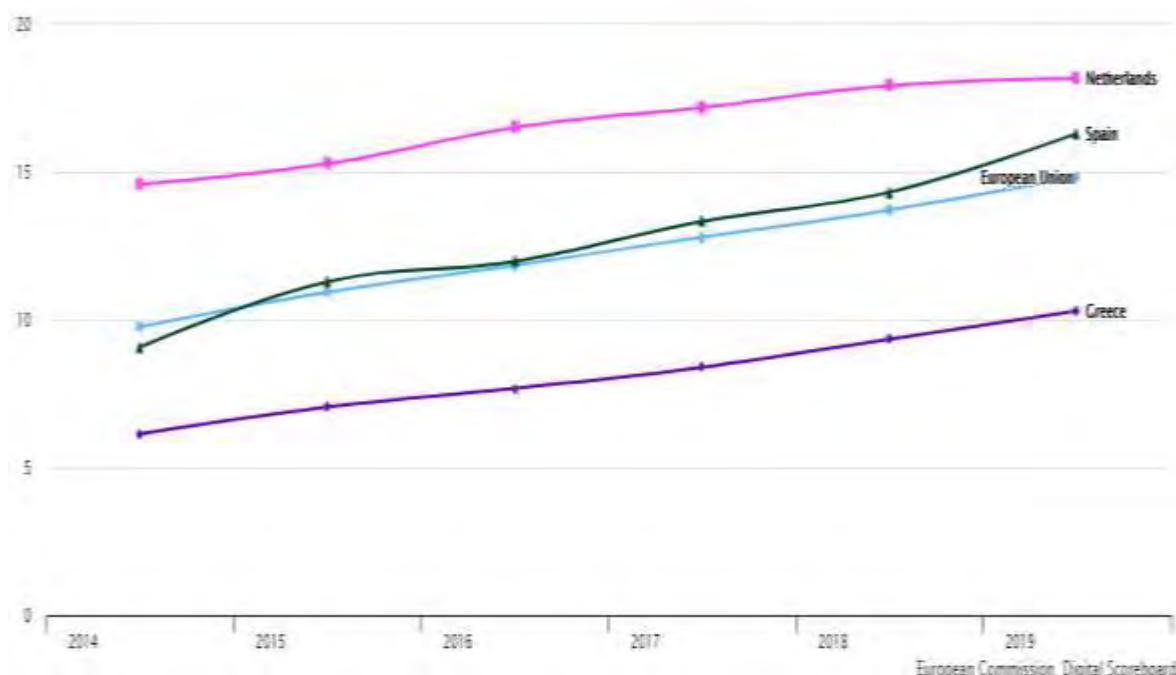
#### 3.1.1. *A conectividade dos fogares no marco europeo e en España*

A base de datos da Comisión Europea (2019) na sección sobre Sociedade e Economía Dixital ofrece información relativa a tres aspectos determinantes na presente investigación: a)

recursos tecnolóxicos que permiten a conectividade con Internet, b) uso das tecnoloxías pola sociedade, e c) competencias no uso das tecnoloxías da información e a comunicación. De seguido, preséntase un resumo da situación do noso país en comparación coa Unión Europea no intervalo que comprende dende o ano 2014 ata o 2019.

En canto á conectividade a Internet, España sitúase nunha tendencia central semellante á evolución da media da Unión Europea no período estudado, se ben amosa un notable incremento dende 2014, ano no que se rexistraba unha frecuencia inferior á media. Dende 2017 ata a actualidade sitúase por riba da media europea, logrando que esta distancia sexa semellante á dos Países Baixos, onde se acadan as cifras máis elevadas (véxase Gráfica 1). Atendendo ás frecuencias mínimas, Grecia é o país que ocupa o último lugar na clasificación.

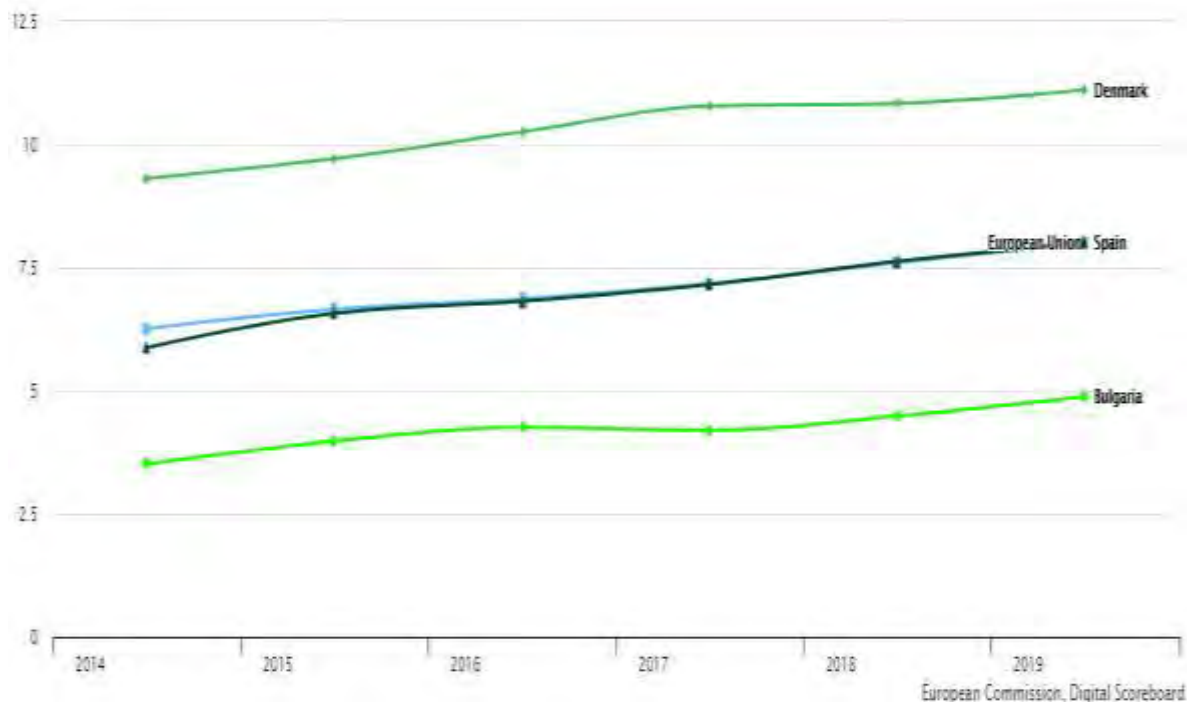
**Gráfica 1.** Comparación da evolución da conectividade a Internet entre España e a Unión Europa dende 2014 ata 2019



Fonte: Comisión Europea (2019).

Respecto ao uso de Internet en España, logo de reducir a súa distancia dende 2014 ata mediados do 2015, sitúase nunha tendencia central que practicamente se superpón coa evolución da media da Unión Europea ao longo do período comprendido entre 2016 e 2019, tal como se mostra na gráfica seguinte (véxase Gráfica 2). Neste caso, Dinamarca rexistra a frecuencia máis elevada mentres que a mínima atopámola en Bulgaria.

**Gráfica 2.** Comparación da evolución do uso de Internet entre España e a Unión Europea dende 2014 ata 2019

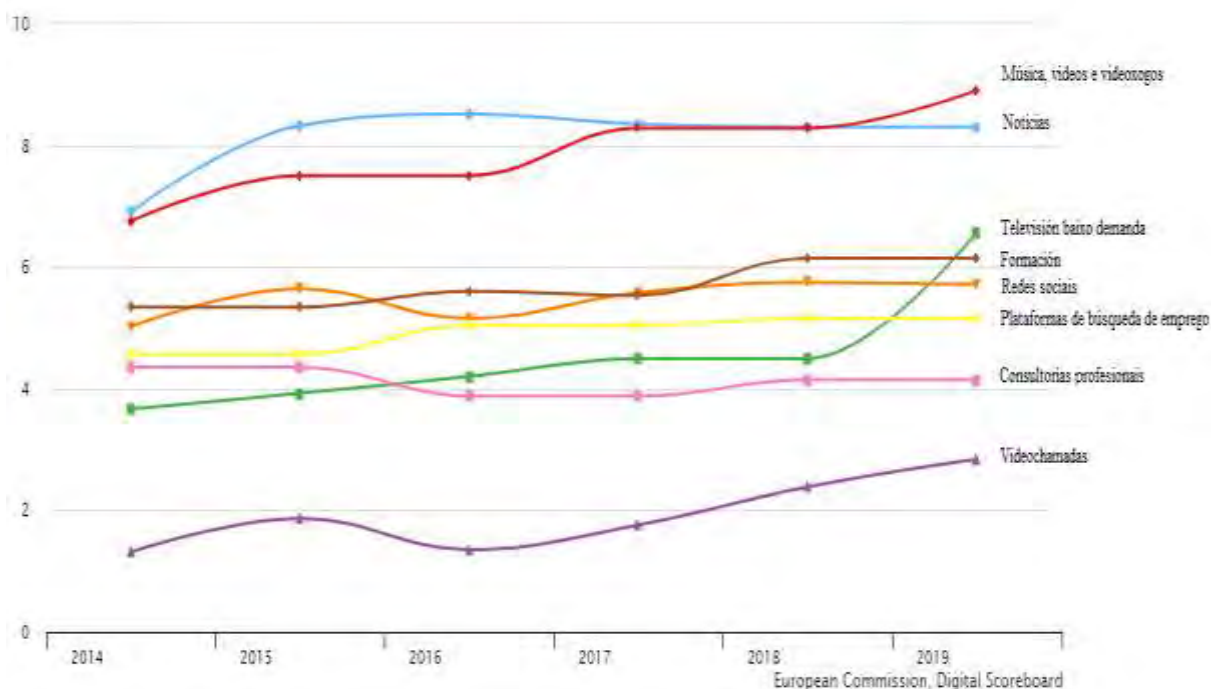


Fonte: Comisión Europea (2019).

En canto ao uso de Internet pola poboación española, a base de datos da Comisión Europea (2019) permite desglosar a información por países para coñecer as porcentaxes en función do tipo de actividade. Neste senso, os datos informan que no noso país empregamos Internet con maior frecuencia para escoitar música, ver vídeos e xogar a videoxogos, así como tamén para ver noticias.

A menor frecuencia de uso rexistrada vincúlase ás videochamadas malia que se incrementou considerablemente dende o ano 2014 ata a actualidade. Ademais desta tendencia de evolución *in crescendo*, tamén destaca o caso da televisión baixo demanda cun incremento significativo durante o último ano. Xunto cas actividades mencionadas anteriormente, emprégase Internet para acceder a formación, redes sociais, plataformas de busca de emprego e consultorías profesionais (véxase Gráfica 3).

**Gráfica 3.** Evolución do tipo de uso de Internet en España dende 2014 ata 2019



Fonte: Elaboración propia en base a Comisión Europea (2019).

Para seguir afondando no equipamento dos fogares, consideramos especialmente relevante deternos nos datos dispoñibles en función da idade, o que nos permitirá coñecer o uso por parte dos diferentes membros da familia.

Nesta liña, We Are Social e Hootsuite (2019) recollen as cifras máis recentes a nivel mundial no *Digital Global Report* e dan conta do uso que fai a poboación española segundo esta variable. As cifras da referida investigación mostran a seguinte panorámica: o 93% da poboación española entre 16 e 64 emprega Internet, un 86% faino a través do teléfono móbil, e cunha frecuencia diaria do 92%. A finalidade de uso máis habitual é a busca de información e a comunicación por correo electrónico e/ou redes sociais. O acceso a música, as compras e as xestións bancarias acadan menores porcentaxes.

Centrándonos nas redes sociais, o 60% da poboación española entre 16 e 64 anos emprega estas tecnoloxías, destacando por orde de frecuencia de uso: YouTube (89%), WhatsApp (87%), Facebook (82%), Instagram (54%) e Twitter (49%) (We Are Social e Hootsuite, 2019). A franxa horaria máis habitual de conexión ás redes sociais é polas tardes (69%), entre

as catro e as oito e media, e polas noites (74%), entre as oito e media e as doce e media (IABSpain, 2018).

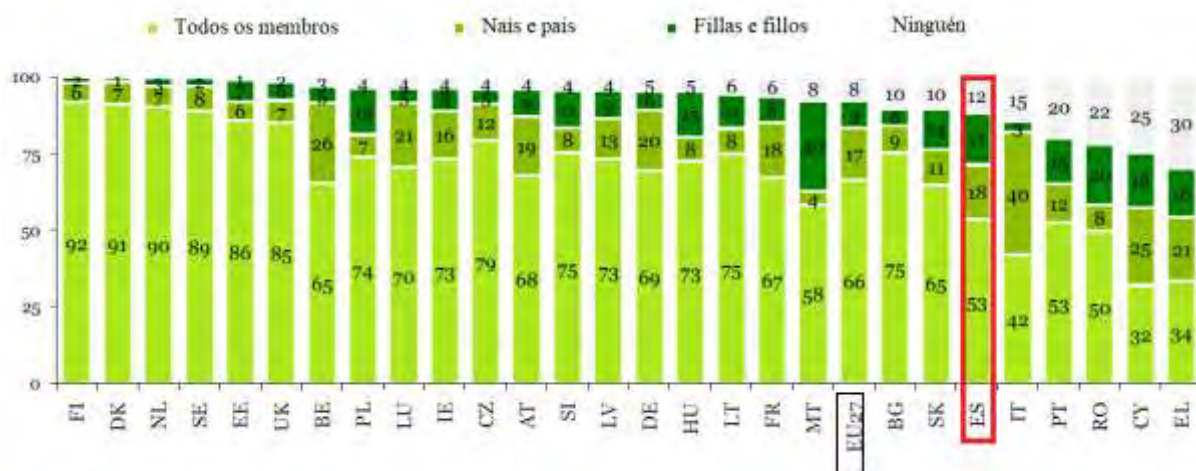
Afondando na diferenza por idades, o uso das redes sociais está xeneralizado entre os usuarios que teñen entre 16 a 45 anos, mentres que as persoas de maior idade (46 e 65 anos) informan que non adoitan empregar este soporte (IABSpain, 2018). A frecuencia de uso tamén varía significativamente xa que o grupo de idade que máis as emprega ten entre 16 e 30 anos, dedicando unha hora e 10 minutos diarias, e o que menos ten entre 46 e 65 anos, empregando só 40 minutos diarios (IABSpain, 2018).

O número de redes sociais que empregan tamén difire segundo esta variable. Son os usuarios de idades comprendidas entre 16 e 23 anos, coñecidos como Xeración Z, os que máis redes usan, particularmente entre 5 e 6. Por último, as redes sociais máis frecuentes tamén varían en función do grupo de idade, de tal xeito, a Xeración Z ten como redes sociais preferidas Instagram, WhatsApp e Youtube, mentres que no caso dos Millenials, usuarios entre 24 e 38 anos, son WhatsApp e Facebook. Outro aspecto destacable é que a Xeración Z emprega con frecuencia Snapchat, Tumblr, 21Buttons, Twitch e Musically, a diferenza dos Millenials que as usan en moita menor medida, sendo moito máis común para esta xeración o uso de LinkedIn (IABSpain, 2018).

A Comisión Europea (2008) publicou o Informe “Cara o uso seguro de Internet polas nenas e nenos na Unión Europea dende a perspectiva parental<sup>73</sup>” que é o resultado da investigación europea máis completa en canto á comparativa no uso de Internet polos pais e nais e os nenos e nenas dende os 6 anos de idade ata os 17. Tal e como se pode apreciar na Gráfica 4 (véxase Gráfica 4), España ten a sexta frecuencia máis baixa no uso de Internet en comparación co resto da Unión Europea, a cuarta frecuencia máis elevada no uso de Internet exclusivamente polos menores, e a sexta máis elevada cando se indica que ningún membro do fogar emprega Internet.



**Gráfica 4.** Comparación do uso de Internet na familia en España e na Unión Europea



Fonte: Elaboración propia en base a Comisión Europea (2008).

De acordo cos resultados desta investigación, o 62% das nais e dos pais accede a Internet a diario, porcentaxe que diminúe en todos os países nos proxenitores que superan os 54 anos. Ademais, as nais e os pais que contan cos estudos superiores empregan Internet de forma máis moderada (entre dúas e tres veces por semana), en comparación cos que teñen un nivel educativo básico, que presentan unha frecuencia de uso diaria. Por último, os proxenitores que residen nunha área metropolitana empregan Internet con maior asiduidade que os residentes en áreas rurais (Comisión Europea, 2008).

No que ten que ver co uso que fan os menores entre 6 e 17 anos, España acada valores lixeiramente inferiores (70%) aos da media da Unión Europea (75%). Os menores acceden principalmente dende o ordenador de uso común do fogar e dende a escola, pero tamén dende o seu propio ordenador, os fogares dos seus amigos e amigas e outros lugares públicos. Tamén cabe sinalar que o 5% dos proxenitores indicaron que os seus fillos e fillas accedían a Internet dende calquera lugar. Ao preguntar polo dispositivo tecnolóxico, chama a atención que o 64% dos nenos e nenas entre 10 e 11 anos dispoña de teléfono móbil. Por último, atendendo ao índice de ruralidade, os menores residentes en áreas metropolitanas soen empregar Internet con maior frecuencia que aqueles que viven nunha área rural. En canto á solicitude de axuda polos menores no uso das tecnoloxías, España supera a media da Unión Europea (40% e 32%, respectivamente), pero destaca que ocupa o noveno posto na

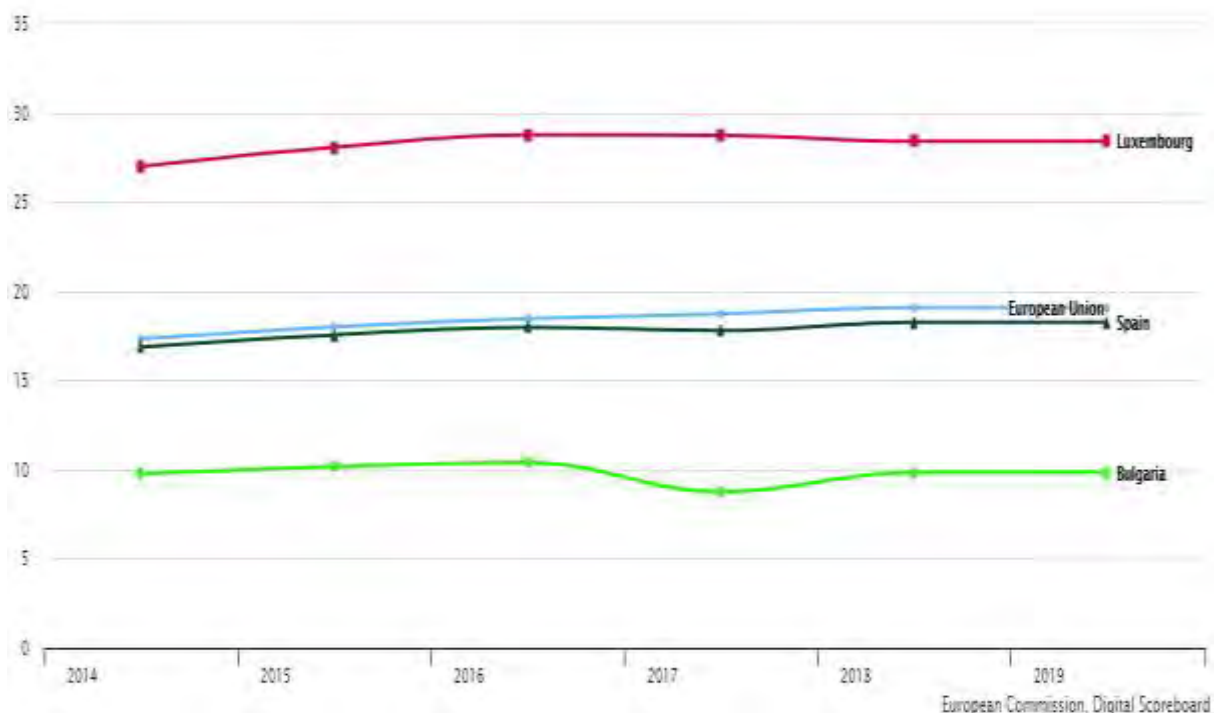


clasificación das frecuencias máis elevadas (Comisión Europea, 2008). Este último dato pon de manifesto a existencia de diferenzas moi amplas entre os distintos países europeos.

A diferenza de uso de Internet así como do tipo de dispositivo explícase, en termos xerais, por pertencer a xeracións diferentes. Mentres que para os proxenitores son novas ferramentas ás que teñen que adaptarse, os descendentes conviven con elas dende que nacen. Por este motivo, Prensky (2011) identificou aos descendentes como «nativos dixitais» e aos proxenitores como «inmigrantes dixitais».

Centrándonos nas competencias básicas de uso de Internet, España atópase lixeiramente por debaixo da media da Unión Europea, tanto na actualidade como tendo en conta a súa evolución dende 2014 ata 2019. Máis todo, o período comprendido entre finais de 2016 ata o momento actual é o máis distante con respecto á media, especialmente a mediados de 2017. As tendencias mínimas foron rexistradas por Bulgaria mentres que, no polo oposto, está Luxemburgo que ten os valores máximos (véxase Gráfica 5).

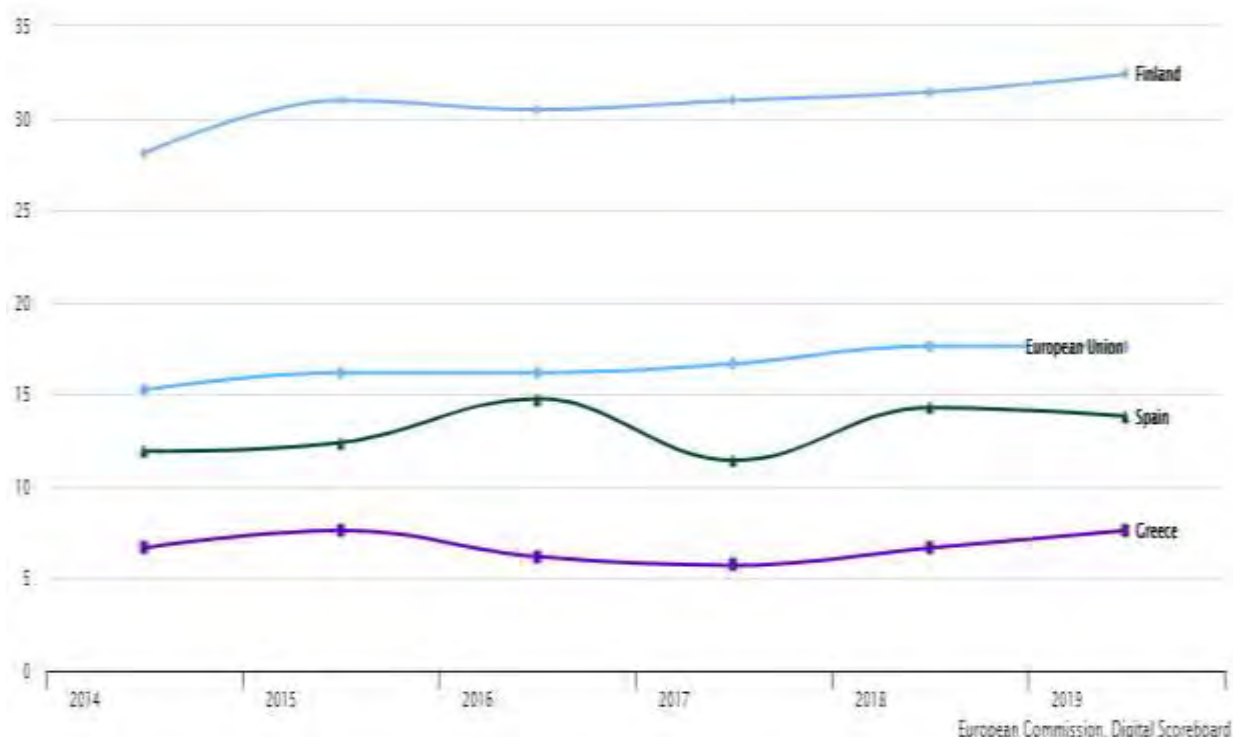
**Gráfica 5.** Comparación da evolución das competencias básicas de uso de Internet entre España e a Unión Europea dende 2014 ata 2019



Fonte: Comisión Europea (2019).

Atendendo agora ás competencias de uso avanzado de Internet, en España rexístranse valores por debaixo da media da Unión Europea tanto na actualidade como tendo en conta a evolución dende 2014 ata 2019. Tal como se pode apreciar na Gráfica 6 (véxase Gráfica 6), a evolución no período estudado reflicte unha tendencia pouco clara. Se ben ata o 2016 semellaba que se producían lixeiros ascensos que nos situaban preto da media, a finais de 2017 os valores volven a descender notablemente e o 2018 semellan recuperarse. Na actualidade as cifras anuncian que estamos ante dunha nova tendencia negativa. Voltando ao marco europeo, as tendencias mínimas foron rexistradas por Grecia mentres que as máximas atopámolos en Finlandia.

**Gráfica 6.** Comparación da evolución das competencias avanzadas de uso de Internet entre España e a Unión Europea dende 2014 ata 2019



Fonte: Comisión Europea (2019).

En resumo, no que respecta á disposición e uso dos recursos tecnolóxicos que permiten a conectividade a Internet, España sitúase na media da Unión Europea, pero cando nos referimos a adquisición das competencias básicas e avanzadas, os datos amosan que a cidadanía española ten un dominio inferior ao dos nacionais doutros países.

### 3.1.2. *O caso das familias galegas*

A Comunidade Autónoma de Galicia ten particularidades que deben ser tidas en conta en calquera investigación social. O certo é que non constitúe unha tarefa sinxela concretar cales son os aspectos máis idiosincrásicos da sociedade galega, polo que consideramos oportuno empregar como referencia os sinalados na Estratexia Dixital de Galicia 2030 (Xunta de Galicia, 2019). En particular no texto faise referencia a tres: a) a dispersión da poboación nas zonas rurais, b) o envellecemento progresivo da poboación e descenso da natalidade, e c) as diferenzas no desenvolvemento económico galego. Vexamos resumidamente cada un deles antes de centrarnos no equipamento tecnolóxico dos fogares galegos.

#### a) A dispersión da poboación nas zonas rurais

Un primeiro dato que debemos valorar é que Galicia ten o mesmo número de núcleos de poboación que o resto de España, unha cifra que actualmente supera as 30 000 unidades. O 90% destes núcleos concentra o 21% do total da poboación galega, posto que cada un deles ten menos de 100 habitantes. Esta elevada dispersión rural estase acentuando polo crecente despoboamento do rural e a tendencia á concentración da poboación no eixo atlántico. De acordo co IGE (2019) case 3 millóns de galegos residen nunha das sete grandes cidades galegas que son por orde decrecente: Vigo, A Coruña, Ourense, Lugo, Santiago de Compostela, Pontevedra e Ferrol.

#### b) O envellecemento progresivo da poboación e descenso da natalidade

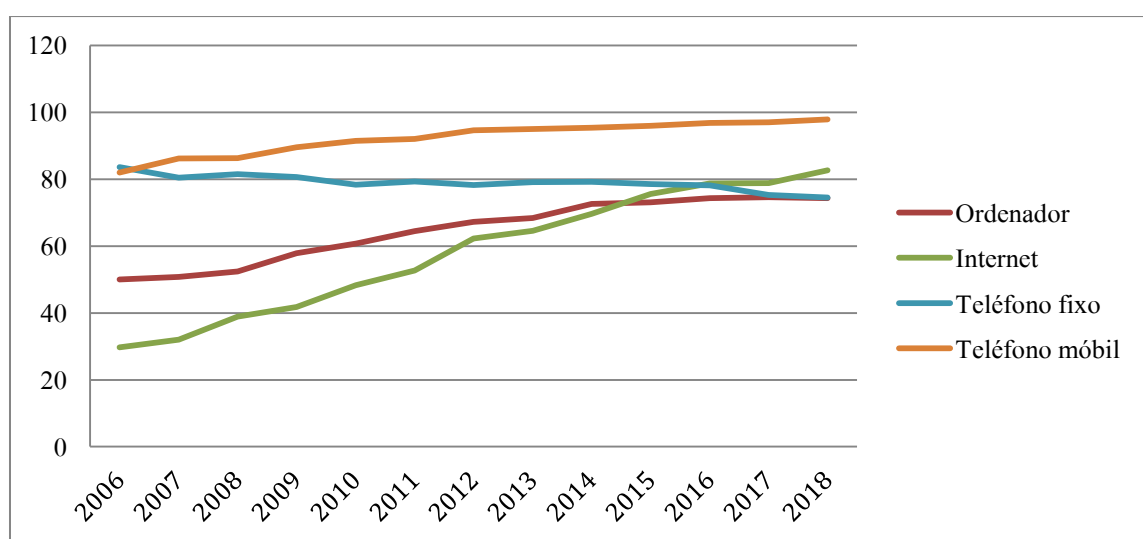
Galicia amosa un desequilibrio na estrutura poboacional polo descenso da natalidade e o incremento progresivo das persoas maiores de 60 anos que, actualmente, se sitúa no 30% da poboación, a diferenza de España na que é menor do 24%.

#### c) As diferenzas no desenvolvemento económico galego

O nivel de renda en Galicia é menor que a media estatal, sendo as provincias de Pontevedra e A Coruña as de maior riqueza, cunha actividade económica máis intensa e, tal como indicamos anteriormente, maior concentración da poboación. Esta situación evidencia importantes diferenzas no desenvolvemento económico de Galicia entre os ámbitos rurais e urbanos.

Atendendo agora á cuestión central do epígrafe, é dicir, ao equipamento en tecnoloxías da información e a comunicación nos fogares de Galicia, incrementáronse significativamente os recursos tecnolóxicos dende 2006 ata 2018, tal como se reflicte na gráfica posterior (véxase Gráfica 7). Especialmente, destaca a conexión a Internet que aumentou un 53%, dende o 30% en 2006 ata o 83% en 2018. A tendencia ascendente tamén foi rexistrada no caso dos ordenadores e os teléfonos móbiles que se incrementaron un 24% e un 16% respectivamente, pero o teléfono fixo descendeu un 9%.

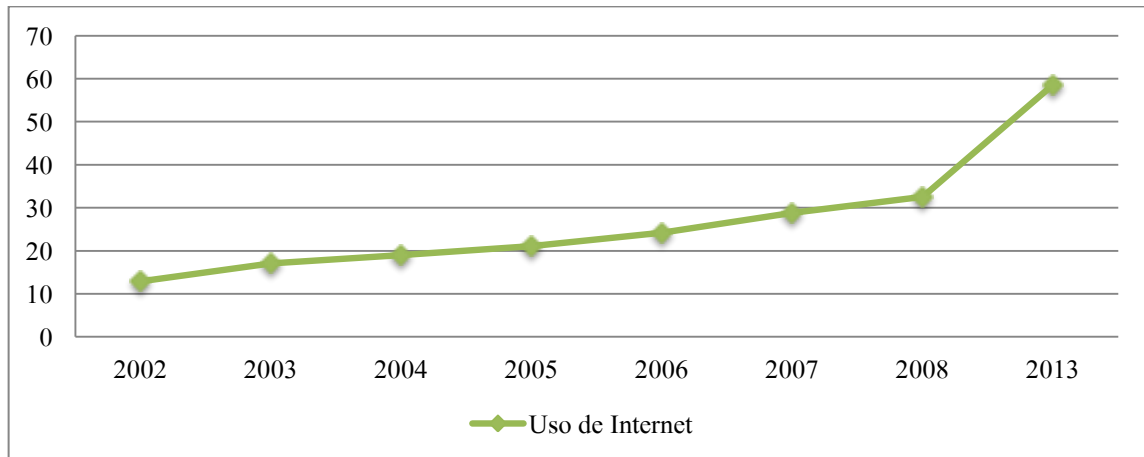
**Gráfica 7.** Evolución do equipamento de tecnoloxías da información e a comunicación nos fogares de Galicia dende 2006 ata 2018



Fonte: Elaboración propia en base a Instituto Galego de Estatística (2018).

No que se refire ao uso de Internet nos fogares galegos, en 2002 accedía a Internet un 13% dos fogares mentres que en 2013 a cifra situase no 59%, tal como se pode ver na seguinte gráfica (véxase Gráfica 8). A pesar do incremento, debemos ter en conta que o 40% dos fogares galegos non empregaba Internet en 2013.

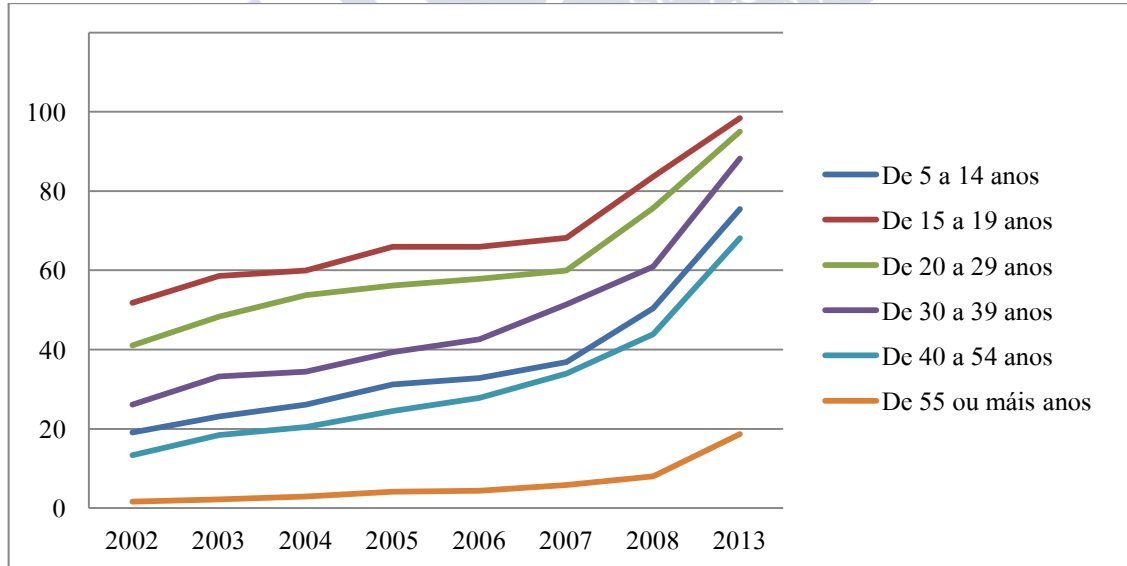
**Gráfica 8.** Evolución do uso de Internet nos fogares de Galicia dende 2002 ata 2013



Fonte: Elaboración propia en base a Instituto Galego de Estatística (2018).

Atendendo ás diferenzas de uso de Internet no período comprendido entre 2002 ata 2013 en función da idade, a porcentaxe de persoas entre 40 e 74 anos que empregaba Internet foi menor en comparación cos nenos e nenas entre 5 e 14 anos (véxase Gráfica 9).

**Gráfica 9.** Evolución do uso de Internet por idade en Galicia dende 2002 ata 2013

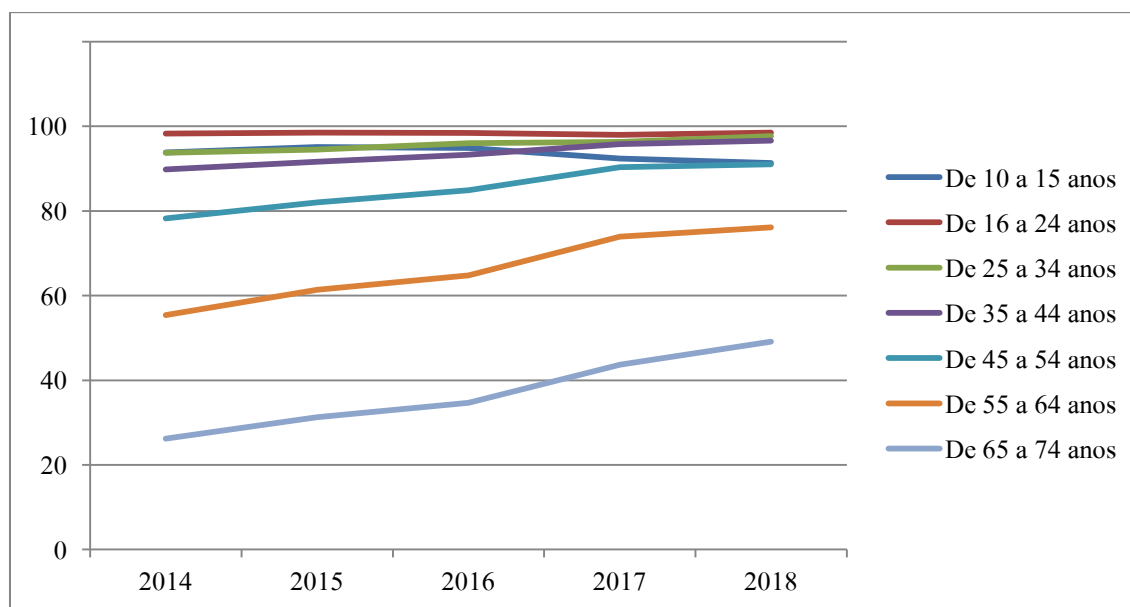


Fonte: Elaboración propia en base a Instituto Galego de Estatística (2018).

En todo caso, dende 2013 ata 2018, o uso de Internet está incrementándose progresivamente nas persoas entre 40 e 74 anos (véxase Gráfica 10). A pesar de que se reduciron as diferenzas

entre os nenos e as nenas de 10 a 15 anos e as persoas maiores de 40, aínda non se acadou un uso totalmente equiparable.

**Gráfica 10.** Evolución do uso de Internet por idade en Galicia dende 2013 ata 2018



Fonte: Elaboración propia en base a Instituto Galego de Estatística (2018).

A progresiva incorporación das tecnoloxías nos fogares galegos é un feito, a pesares de que non é xeneralizado (Instituto Galego de Estatística, 2018). A análise realizada puxo de manifesto evidentes diferenzas de uso entre os membros das familias, unha distancia que se acentúa no caso dos proxenitores de maior idade, especialmente a partir dos 55 anos. Neste senso, o Plan de Inclusión Dixital de Galicia 2020 (Xunta de Galicia, 2016, p. 22) ten como unha das prioridades básicas “abordar as accións necesarias para reducir esta fenda dixital e conseguir que toda a cidadanía galega adquira as habilidades básicas para o acceso e uso das tecnoloxías da información e a comunicación, reforzando a través delas a súa autonomía, empregabilidade e benestar”. Tamén a Estratexia Dixital de Galicia 2030 (Xunta de Galicia, 2019, p. 13) sitúa como primeiro vector de cambio procurar a igualdade dixital, máis concretamente, insiste na necesidade de “garantir que todas as persoas dispoñan das capacidades dixitais necesarias para facer fronte ás transformacións socioeconómicas”.

Con todo, é evidente que este novo escenario trae consigo esixencias que requiren do esforzo das familias para atender a xestión dos dispositivos tecnolóxicos dentro e fóra dos fogares. Como vimos, quizais un dos maiores atrancos teña que ver coa obriga de atender unha

cuestión que é estraña para a xeración dos proxenitores de moitas familias galegas, quen es están chamadas a seguir contribuíndo ao desenvolvemento integral dos fillos e fillas, por ser, como veremos, a principal axencia de socialización.

### 3.2.A FUNCIÓN EDUCATIVA DA FAMILIA NA SOCIEDADE REDE

#### 3.2.1. *Familia e desenvolvemento integral do menor*

Tradicionalmente unha das principais funcións da familia ten sido a crianza e educación das fillas e fillos, así como a produción de bens e servizos para os seus membros, incluíndo tamén o coidado dos maiores. No entanto, na actualidade a familia precisa da axuda doutras institucións, como a escola e os servizos sociais e sanitarios, para facer fronte a responsabilidades que antaño se asumían exclusivamente dende o espazo familiar (Priegue, 2008).

A pesar de que nos nosos días os responsables do coidado dos menores, e sobre todo as nais, teñen que invertir unha maior parte do seu tempo nas obrigas laborais, o certo é que, como indicaban Palacios e Rodrigo (1998), a familia debe garantir o correcto desenvolvemento das fillas e fillos, constituíndo un contexto de benestar psicolóxico onde os menores poidan afrontar retos, asumir responsabilidades paulatinamente e establecer lazos de apoio persoal, económico e social fundamentais para a vida en sociedade.

Por conseguinte, as funcións parentais deben conducir á resposta das necesidades da súa descendencia que, de acordo con Rodrigo, Máiquez, Martín e Byrne (2008), poden resumirse en tres bloques: fisio-biolóxicas, cognitivas e socio-afectivas. Noutros termos, as familias teñen que velar polo desenvolvemento dos menores, potenciar a súa estimulación, satisfacer as súas necesidades afectivas, e promover o establecemento de lazos coa contorna educativa. Máis concretamente, Ciscar (2009) establecen a seguinte clasificación das funcións parentais:



- Función de nutrición. Dando resposta ás necesidades básicas vencelladas coa alimentación e a saúde.
- Función educativa. Empregando pautas educativas en harmonía cos valores familiares.
- Función afectiva. Estimulando o desenvolvemento afectivo, a seguridade, a autoestima e, en xeral, a estabilidade emocional.
- Función cognitiva. Procurando a integración na vida escolar e a autonomía do menor.
- Función socializadora. Potenciando a asimilación das condutas adaptativas en sociedade.
- Función de referencia. Exercendo de guía e modelo no proceso de desenvolvemento infantil.

As familias efectivas no exercicio das súas funcións educativas son denominadas funcionais ou de óptima funcionalidade, xa que logran contribuír ao desenvolvemento integral dos seus membros. No extremo contrario atópanse as disfuncionais, incapaces de satisfacer as devanditas necesidades e, en consecuencia, non só non contribúen ao adecuado desenvolvemento dos nenos e nenas, senón que a falta de atención ou da estimulación axeitada en idades temperás pode desembocar en situacións problemáticas no futuro.

Neste senso, Guijarro (2010) fai referencia á relevancia da dimensión comunicativa na contorna das familias. En particular, insiste que, no caso de tratarse de familias disfuncionais, será frecuente o conflito e a imposición. Para o autor, a escasa comunicación e a ausencia de límites no contexto familiar, impide aos proxenitores dar resposta ás necesidades de desenvolvemento do menor.

Deteñámonos un intre nesta idea. O conflito pode ser comprendido como parte da familia porque nela é onde se produce a aprendizaxe da orde social establecida que, como ben sabemos, é froito duns intereses particulares culturalmente aceptados. Dito doutra forma, o conflito é inherente á vida en sociedade (Simmel, 1976), e o conflito familiar é resultado dos fluxos do exercicio de poder que os proxenitores materializan nas relacións paterno-filiais (Farrington & Chertok, 1993).

A súa vez, o exercicio do poder no fogar está vencellado á autoridade dos proxenitores, lexitimada na súa propia identidade como procreadores que, ao tempo, implica que amen e coiden dos seus descendentes. A autoridade pode ser definida como a orientación da conduta do outro cara unha finalidade e, centrándose nas familias, Bernal (2008, p. 16) sostén que “a autoridade é *augere*: facer crecer<sup>74</sup>” e, a diferenza do autoritarismo, oriéntase cara o beneficio ulterior do outro. Xa que logo, constitúe a competencia para determinar o camiño, e tal como indicaba Maioli (2006, p. 56): “a lei paterna non é a lei da regra senón do obxectivo, a indicación do camiño, a indicación dos pasos que recorrer<sup>75</sup>”. Así, mediante a transmisión de determinados valores, as familias, consciente ou inconscientemente, educan dispoñendo do exercicio da autoridade e o afecto (Bernal, 2008). Neste senso, Sarrañana (2000) sostén que as relacións familiares se basean no afecto entre os seus membros, na acción que debe ser continuada e coherente, na convivencia familiar que permite a experiencia vivencial relacional e, finalmente, na lexitimidade ideolóxica na que se ampara a propia práctica educativa.

Dende a perspectiva dos procesos educativos que teñen lugar na contorna familiar, referímonos á educación familiar como o proceso que inclúe as prácticas educativas desenvolvidas polos pais e as nais no contexto da familia, así como o procesamento afectivo-cognitivo que se deriva de tales prácticas. Evidentemente, estas prácticas están configuradas dende un patrón sociocultural que incorpora o repertorio de tradicións e crenzas propios de cada cultura e que, en maior ou menor medida, materialízanse no contido educativo que transmiten aos descendentes, e determinan o seu repertorio verbal, afectivo, xestual e cognitivo que serve de modelo aos nenos e nenas. O resultado é a xeración de consistencias (Castillejo, 1985) de índole condutual, afectivo, cognitivo e normativo, é dicir, derívanse patróns de orde ético-moral, hábitos, estilos cognitivos, actitudes e comportamentos socio-afectivos que formarán parte da estrutura máis íntima do menor (Gargallo, 1999).

Así pois, a educación familiar é un tipo de educación informal porque desenvolve influencias educativas cuxa intencionalidade non é sempre explícita xa que “os procesos educativos que teñen lugar na súa contorna non sempre son intencionais, senón que en numerosas ocasión se realizan de forma inconsciente<sup>76</sup>” (Priegue, 2008, p. 103). En definitiva, “todas as persoas, dunha ou doutra maneira, educan, incluso aínda que non saiban por que, fan o que fan, educan e aínda que non sexan capaces de xustificar a súa acción<sup>77</sup>” (Tourrián, 2016, p. 109).

Ademais, é un proceso permanente e continuo que ten o seu inicio co nacemento do novo membro da familia e que se prolonga no tempo mentres perdura a relación entre os integrantes da familia. A educación familiar presenta unhas características específicas que Quintana (1993) resume en:

- Continua e permanente. Iníciase co nacemento e prolóngase ao longo da vida.
- Inevitable. Desenvolve as funcións sociais sen excepción.
- Condicionada socialmente. Referida á condición axiolóxico-cultural da sociedade na que está circunscrita e que determina a súa orientación educativa.
- Fundamental. Desempeña unha labor educativa insubstituíble por outras axencias educativas.
- Global. Vencellada aos influxos externos diversos e múltiples.
- Soberana. Implica a toma de decisións dos pais e as nais.
- Moral. Propugna os valores e a disciplina que guiarán o desenvolvemento moral posterior do menor.
- Realista. Require unha postura atenta e reflexiva que permita unha dinámica familiar equilibrada.
- Exclusiva. É un ámbito de intimidade propio e único.

Por outra parte, xa dende a perspectiva da acción profesional, a educación familiar é a intervención psicosocio-educativa dirixida ao conxunto do sistema familiar e aos seus membros a fin de mellorar as súas prácticas educativas (Castillejo, 1987). Neste senso, trátase de evitar a reprodución automática do rol parental aprendido mediante a observación dos patróns educativos da xeración anterior para dotar de novo significado ás prácticas educativas. A tal fin, a educación familiar promove a parentalidade positiva mediante o desenvolvemento das competencias parentais (Granada & Domínguez, 2012). A máxima sitúase no exercicio dunha responsabilidade parental que, partindo da garantía dos dereitos dos menores na familia, procura o seu desenvolvemento integral e o seu benestar.

### 3.2.2. *Unha cuestión pendente na formación parental: a alfabetización dixital*

A formación parental, de acordo con Vila (1998), fai referencia a un conxunto de actividades de aprendizaxe voluntaria orientadas tanto ao desenvolvemento de boas prácticas educativas no contexto familiar como aquelas postas en marcha tratando de modificar ou mellorar as prácticas existentes. A finalidade última é promover un comportamento positivo familiar que repercuta na educación dos fillos e fillas, tratando de reducir na maior medida posible aqueles comportamentos prexudiciais ou negativos.

Tamén Boutin e Durning (1997) definen a formación parental como unha acción educativa cuxa finalidade última é concienciar, aprender e/ou desenvolver valores, actitudes e prácticas educativas que teñen lugar na contorna familiar e están dirixidos aos descendentes. Neste proceso procúrase favorecer e reforzar as competencias parentais de xeito que desenvolvan as habilidades necesarias para cumprir satisfactoriamente coas súas responsabilidades (Trivette e Dunst, 2005).

Pola súa banda, Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000) afirman que a formación parental, ademais de traballar as competencias educativas dos pais e das nais, debe mellorar a súa competencia persoal e interpersoal, xa que son dimensións que tamén contribúen ao desenvolvemento e á educación dos menores. Barudy e Dantagnan (2010), dous referentes nesta temática, consideran que as competencias parentais se constitúen en capacidades e habilidades parentais. Por unha banda, as capacidades parentais están vencelladas coa satisfacción das necesidades biolóxicas e evolutivas dos menores mediante o apego e a empatía. Por outra banda, as habilidades parentais permiten ofrecer unha resposta educativa individual e pertinente á etapa evolutiva do menor, a través dos modelos de crianza e a implicación en redes sociais de apoio.

Nesta liña, tomaremos como referencia a proposta de López, Quintana, Cabrera e Máiquez (2009), na que sintetizan as competencias parentais necesarias para a crianza en catro categorías (véxase Táboa 2): 1) educativa, 2) axencia parental, 3) autonomía persoal e busca de apoio social e, finalmente, 4) desenvolvemento persoal.

**Táboa 1.** Competencias parentais

| DIMENSIÓN                                    | COMPETENCIAS   |
|--|--|
| 1) Educativas                                | Afecto e proximidade nas relacións                                 |
|  | Recoñecemento dos logros evolutivos realizados                     |
|  | Estimulación e apoio á aprendizaxe                                 |
|  | Adaptabilidade ás características do fillo ou da filla             |
|  | Empatía, poñéndose no lugar dos descendentes                       |
|  | Sensibilidade ás necesidades dos menores                           |
|  | Reflexión sobre as accións e as consecuencias                      |
|  | Comunicación baseada na argumentación e o diálogo                  |
|  | Control e supervisión do comportamento infantil                    |
| 2) Axencia parental                          | Autoeficacia   |
|  | Locus de control interno   |
|  | Acordo en parella  |
|  | A percepción axustada do papel dos pais                            |
| 3) Autonomía persoal e busca de apoio social | Participación na tarefa educativa                                  |
|  | Responsabilidade cara ao benestar do neno                          |
|  | Visión positiva do menor e da familia                              |
|  | Procurar axuda   |
|  | Identificar e usar recursos para atender ás necesidades familiares |
| 4) Desenvolvemento persoal                   | Control de impulsos  |
|  | Asertividade   |
|  | Autoestima   |
|  | Habilidades sociais  |
|  | Regulación emocional   |
|  | Estratexias de adaptación en situacións de estrés                  |
|  | Resolución de conflitos interpersoais                              |
|  | Capacidade para responder a múltiples tarefas e retos              |
|  | Proxecto de planificación e vida                                   |

Fonte: Elaboración propia en base a Rodrigo et al. (2009).

O certo é que o traballo desenvolvido na intervención coas familias sufriu cambios relevantes nos últimos anos. Se ben inicialmente predominaba a súa asociación coas Escolas de pais e nais, na actualidade existe unha comprensión máis ampla da formación parental en consonancia coa educación por competencias ao longo da vida. Máiquez et al. (2000) resumen esta evolución diferenciando tres modelos: académico, técnico, e experiencial.

No modelo académico destaca a adquisición de coñecementos sobre a psicoloxía evolutiva e educativa a fin de favorecer o desenvolvemento e a educación dos fillos e fillas. A principal carencia é que non se produce un cambio significativo nas dinámicas familiares xa que non se contemplan as actitudes. Dende o modelo técnico, a educación parental céntrase no desenvolvemento de procedementos que permitan a modificación de comportamentos (Máiquez et al., 2000). É, polo tanto, unha perspectiva na que destaca o saber facer. De tal xeito, traballanse unha serie de técnicas psicoeducativas como o reforzo positivo ou a retirada de privilexios. Para Brown e Duguid (1993) resulta difícil acadar cambios substanciais porque moitas familias non conseguen contextualizar as aprendizaxes na súa situación particular.

Precisamente o modelo experiencial trata de englobar os programas que, dende unha perspectiva integradora e vivencial, promoven o desenvolvemento de competencias parentais a través de situacións que afectan á vida cotiá. Son programas que fan énfase na análise das ideas, sentimentos e accións nos episodios da vida diaria das familias (Máiquez et al., 2000). O punto forte deste modelo é que reduce a probabilidade de que as familias se vexan implicadas en sentimentos de culpa, dependencia ou frustración ao converterse en axentes activos do seu propio cambio. Noutras palabras, o que se procura é o empoderamento das familias.

Tal e como viñamos comentando, a mobilización das competencias que recollemos na táboa 2 promove o desenvolvemento integral dos fillos e fillas e, ao tempo, contribúe ao benestar social. Nesta mesma dirección pronunciouse o Consello de Europa (2006, p. 2) ao sinalar que “a familia é unha unidade primordial da sociedade e que o exercicio da parentalidade xoga un papel fundamental na sociedade e para o seu futuro”.

O constructo parentalidade fundaméntase nas competencias dos proxenitores e supón exercer un control parental baseado no afecto, o apoio, a comunicación, o establecemento de límites e a implicación permanente na vida dos menores (Rodrigo, Máiquez, Martín, & Rodríguez, 2015). Este enfoque, centrado nas fortalezas das familias máis que nas súas debilidades, é o que coñecemos como parentalidade positiva, unha perspectiva que foi gañando terreo nos últimos anos precisamente por destacar o contexto familiar como un espazo de oportunidades tanto para o desenvolvemento integral dos menores como para a adquisición das competencias parentais que isto implica.

En consonancia coa proposta de competencias parentais recollida en páxinas atrás, Rodrigo et al. (2015) sinalan que o exercicio da parentalidade positiva integra catro eixos complementarios:

- Persoal. É unha elección propia de realización persoal e benestar.
- Diádico. É compartida nunha relación de apego seguro baseada na confianza e na seguridade que favorece o seu desenvolvemento.
- Equipo parental. Ten en conta outras persoas que participan na tarefa educativa a fin de desenvolver prácticas educativas coherentes e adecuadas para o menor.
- Parentalidade social. Incorpora as redes de apoio sociais da comunidade na que se encontra.

O exercicio da parentalidade positiva nestes catro eixos propicia que sexa efectiva posto que, coherentemente co que viñamos comentando, permite mobilizar as competencias parentais que atenden ás necesidades dos menores dunha maneira integradora. No entanto, no momento actual cómpre ter presente que as novas xeracións desenvolven boa parte da súa vida cotiá nun espazo inaccesible, ou cando menos estraño, para moitos proxenitores. Certamente, asistimos á configuración dunha nova realidade onde o mundo virtual ganou protagonismo e a familia, como principal axencia socializadora non pode permanecer ao marxe dos cambios producidos no contexto sociocultural dos nenos e nenas. Non ser conscientes deste feito, como trataremos máis adiante, sitúa ás xeracións máis mozas nunha posición de vulnerabilidade.

Neste senso, no marco da formación parental, e en relación ás tecnoloxías da información e a comunicación, Aguilar-Ramos e Urbano (2014) puxeron de manifesto a necesidade dunha alfabetización dixital das familias que permita reducir a brecha dixital xeracional. Teñamos presente, como afirman Vélez, Fraile e Lacambra (2018), que os adultos desempeñan un papel determinante na alfabetización dixital dos menores xa que son formadores, acompañantes e modelos de referencia.

De acordo con Gionés-Valls e Serrat-Brustenga (2010), a alfabetización dixital é un proceso que ten entre os seus principais propósitos empregar de forma segura Internet mediante unha óptima configuración da identidade persoal dixital, un concepto que Vélez et al. (2018) definen como a competencia para xestionar eficazmente a visibilidade, a reputación e a privacidade en Internet.



A Lei Orgánica 8/2013 de Mellora da Calidade Educativa fai referencia á competencia dixital estruturada en tres eixos: saber (conceptual), saber facer (procedimental) e saber ser (actitudinal). Respecto do primeiro deles, destácanse os dereitos e os riscos do mundo dixital, as principais aplicacións informáticas, a linguaxe específica e as fontes de información. Vencelladas ao saber facer, ámbito procedimental, distínguese o emprego de recursos tecnolóxicos para a comunicación e a resolución de problemas; a busca, obtención e tratamento da información; o uso e procesamento de maneira crítica e sistemática así como a creación de contidos. Finalmente, na dimensión actitudinal, recóllese o respecto aos principios éticos no seu uso; valorar as fortalezas e debilidades dos medios tecnolóxicos; ter curiosidade e motivación pola aprendizaxe do uso das tecnoloxías; e manter unha actitude activa, crítica e realista cara as mesmas.

Pese a que a avaliación da alfabetización dixital non está consolidada, Lindauer (2006) fixo unha proposta recoñecendo os tres ámbitos chave: a contorna de aprendizaxe do suxeito, as compoñentes do programas de alfabetización e os resultados de aprendizaxe. Destaca especialmente a autoavaliación do suxeito mediante preguntas sobre a habilidade para atopar información fiable e o grao de preparación percibido para afrontar unha tarefa deste tipo, así como a busca de recursos na contorna para responder ás necesidades que xurdan.

Tendo en conta a relevancia de dispor dun sistema que permita coñecer o nivel de competencia de cada persoa e, a súa vez, a posibilidade de conducir as prácticas educativas neste eido, partindo do modelo de avaliación de Hooper e Rieber (1995), téñense formulado varios niveis de apropiación das tecnoloxías da información e da comunicación dende un enfoque pedagóxico (Valencia-Molina, Serna-Collazos, Ochoa-Angrino, Caicedo-Tamayo, Montes-González, & Chávez-Vescance, 2016): a integración, a reorientación e a evolución. Estes tres niveis organízanse en tres elementos orixinais do modelo de apropiación de prácticas culturais de Orozco, Ochoa e Sánchez (2002): coñecemento, uso e transformación. O coñecemento refírese ao saber declarativo sobre as tecnoloxías e os seus usos, a utilización céntrase no emprego cotiá das tecnoloxías nas prácticas educativas e, finalmente, a transformación relaciónase coa adaptación das prácticas educativas grazas ás tecnoloxías.

As diversas dificultades que teñen pais e nais para guiar o uso responsable dos dispositivos cuestionan a autoridade familiar (Mesch & Talmund, 2006) porque os membros máis mozos

do fogar teñen unha clara vantaxe sobre os de maior idade (Watt & White, 1999). Xustamente neste punto xurde outro dos problemas máis importantes no exercicio da parentalidade no momento actual que é a carencia dun modelo de referencia no uso das tecnoloxías da información e a comunicación, como é o caso da Xeración Z (Plowman et al., 2010), unha situación que afecta a aceptación dos principios transmitidos no fogar (Ba', 2017).

Por todo o dito pensamos que o exercicio da parentalidade positiva no contexto da Sociedade Rede esixe aos proxenitores desenvolver capacidades e habilidades que lles permitan xestionar o uso que os seus fillos e fillas fan dos dispositivos tecnolóxicos para facer fronte ás súas necesidades educativas actuais. Evidentemente esta é unha cuestión que como expertos en educación debemos apuntar na nosa axenda científica de prioridades.

### 3.3.DISPOSITIVOS TECNOLÓXICOS E PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

A introdución e, sobre todo, o protagonismo adquirido polas tecnoloxías da información e da comunicación nos fogares supuxo cambios importantes na cotidianidade das familias. A investigación sobre a alteración das dinámicas familiares atópase nun estado temperá (Stafford & Hillyer, 2012). Porén, o que parece estar claro é que as familias atravesaron un proceso coñecido como domesticación no que as tecnoloxías paulatinamente se foron incorporando ás rutinas dos fogares ata converterse nun elemento imprescindible (Silverstone & Haddon, 1996), afectando ás relacións entre os seus membros e, inclusive, modificando os patróns culturais familiares.

Previo á chegada destas tecnoloxías, as familias empregaban o cara a cara como modo de relación prioritario e compartían tempo en común no fogar dedicado á comunicación intrafamiliar (Stafford & Hillyer, 2012), un tempo que agora pode albergar outras modalidades comunicativas que non esixen a presenza física. Este é o caso de patróns comunicativos como o *mediamultitasking*, referido ao uso de diferentes medios ao mesmo tempo (Zhong, 2013); a *multicommunication* que fai referencia á interacción simultánea con múltiples persoas (Haythornthwaite, 2005); a *mediamultiplexity*, centrada na diversidade de medios para interactuar cunha mesma persoa (Haythornthwaite, 2005); e a *perpetual connectivity*, que se define como estar en permanente estado de comunicación cos outros

(Stafford & Hillyer, 2012). O certo é que a posibilidade de organizar as tarefas familiares facendo uso dos dispositivos móbiles constituiu un dos cambios con maior trascendencia (Stern & Messer, 2009). Ademais de reducir o tempo de interacción cara a cara dos membros da familia e incrementar o contacto con outras persoas mediante a Rede, Williams e Merten (2011) puxeron de manifesto que unha maior frecuencia de uso da tecnoloxía no fogar relaciónase cunha menor cohesión e vínculo entre os seus membros, o que conduce a un illamento progresivo. Paralelamente, pode verse afectada a comunicación non verbal e interferir na comprensión entre os membros do fogar (Huisman, Edwards, & Catapano, 2012). A estas e outras cuestións relacionadas atenderemos máis adiante detidamente.

No entanto, o traballo que estamos a desenvolver esixe que nos deteñamos na análise dos aspectos centrais que definen a acción educativa das familias. Referímonos ao modelo ou estilo educativo familiar, é dicir, ao conxunto de normas, estratexias de comunicación e pautas de conduta que regulan a interacción entre os proxenitores e os descendentes (Gimeno, 1999). Dada a súa repercusión no fenómeno do ciberacoso (véxase Bevilacqua et al., 2017), exploramos os seus elementos chave nas seguintes páxinas.

### 3.3.1. *Afondando nos estilos educativos familiares*

Os estilos educativos parentais son definidos por Coloma (1993, p. 48) como “esquemas prácticos que reducen as múltiples e minuciosas pautas educativas paternas a unhas poucas dimensións básicas, que, cruzadas entre si en diferentes combinacións, dan lugar a diferentes tipos habituais de educación familiar<sup>78</sup>”. Pola súa parte, Darling e Steinberg (1993) definen os estilos como o conxunto de actitudes dos pais e nais cara os seus fillos e fillas que condiciona as súas prácticas educativas e incluso outros aspectos como a entonación da voz, o coidado, a protección e as expresións corporais, entre outros. Estas prácticas educativas influen na personalidade, valores e experiencias dos menores e repercuten no seu desenvolvemento.

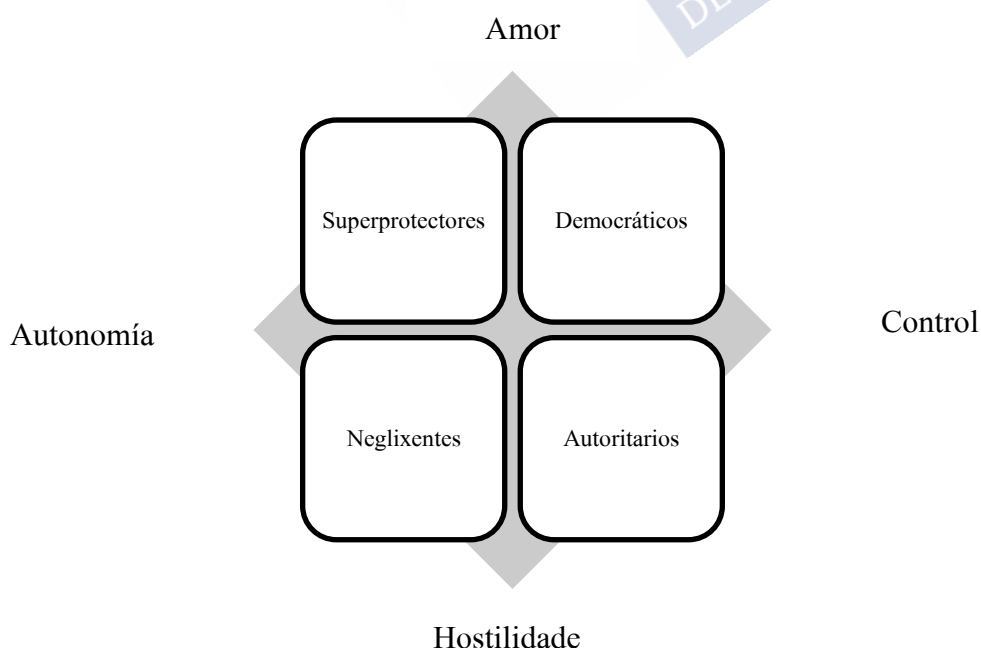
As investigacións de mediados do século XX (véxanse Orlansky, 1949; Schaefer, 1959; Sears, Maccoby, & Levin, 1957; Whiting & Child, 1953) sobre os estilos educativos parentais valoraron diversos aspectos como a autonomía, o castigo, a severidade, o control e o afecto de

modo que xurdiron diferentes propostas a fin de aclarar a súa clasificación. A continuación relacionamos as que teñen acadado unha maior difusión entre a comunidade científica.

- Modelo de Schaefer

Este modelo, desenvolto por Schaefer en 1958 (Schaefer & Bell, 1958) estrutúrase en dúas dimensións, por unha banda, amor-hostilidade que responde ao que os proxenitores ofrecen e, pola outra banda, autonomía-control que se corresponde co que demandan. En canto á primeira dimensión amor-hostilidade, as prácticas educativas podían situarse en dous polos opostos: ben prestan atención, apoio, interese e aceptación aos nenos e nenas ou ben, no extremo contrario, mostran hostilidade. En segundo lugar, a dimensión autonomía-control vencellada ás expectativas, ás normas de conduta, así como ao control do compromiso adquirido con elas. Tamén esta dimensión se presenta en termos opostos, sendo posible que as prácticas educativas se regulen e flexibilicen ou se caractericen pola rixidez. Tal como se mostra na presente figura (véxase Figura 6), poden extraerse catro tendencias das prácticas educativas dos pais e das nais: proxenitores superprotectores (amor-autonomía), proxenitores democráticos (amor-control), proxenitores negligentes ou despreciativos (hostilidade-autonomía) e, finalmente, proxenitores autoritarios (hostilidade-control).

**Figura 6.** Representación do modelo de Schaefer

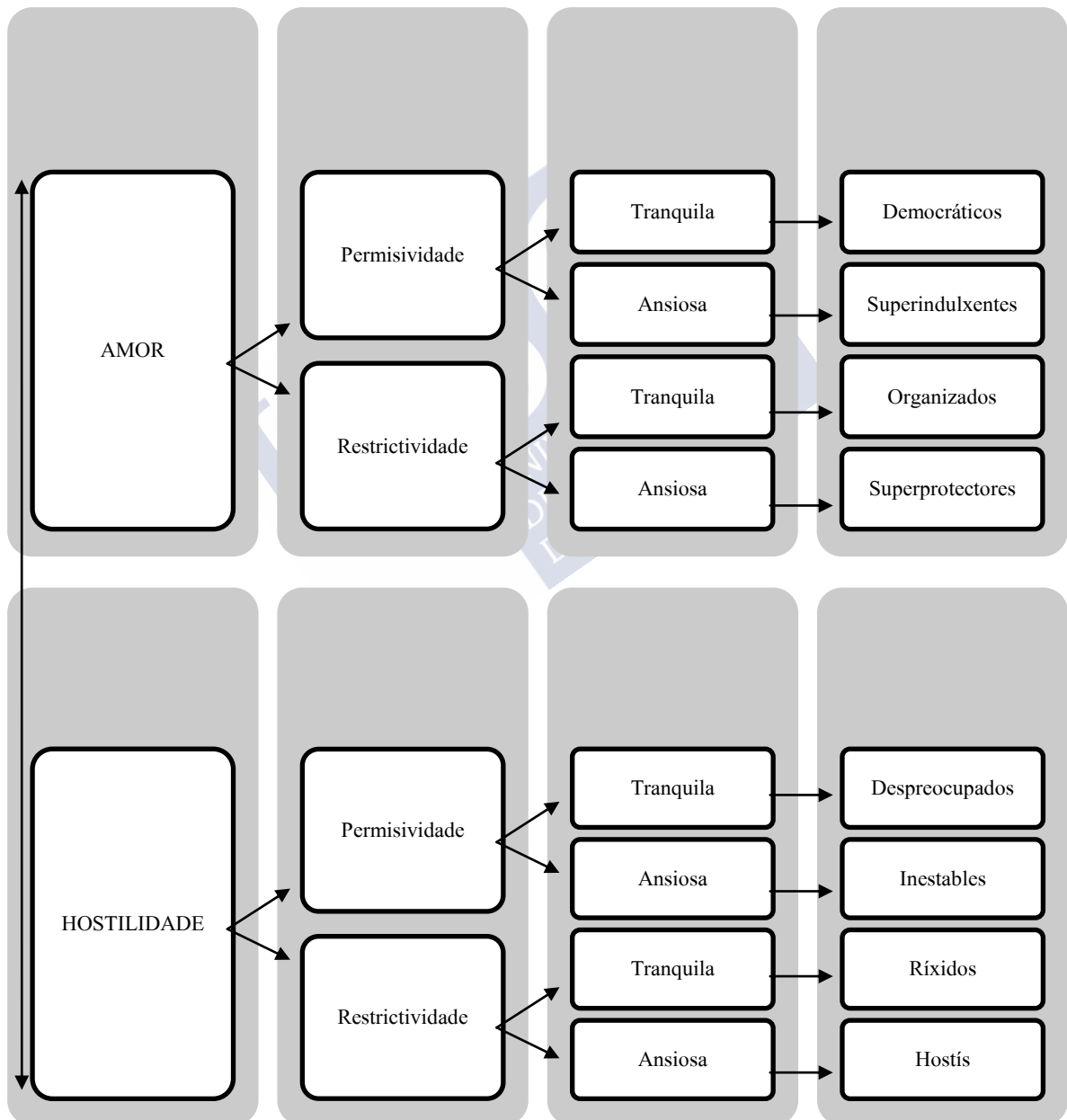


Fonte: Elaboración propia en base a Schaefer e Bell (1958)

- Modelo de Becker

En 1964, Becker formulou unha proposta nova en base á realizada por Schaefer, clasificando as prácticas educativas en tres dimensións: 1) afecto-hostilidade, 2) permisividade-restrictividade, e 3) actitude tranquila-ansiosa (Becker, 1964). As dúas primeiras son semellantes ás dimensións de Schaefer pero a terceira centrase nunha implicación paterna serena ou inestable, descontrolada.

**Figura 7.** Representación do modelo de Becker



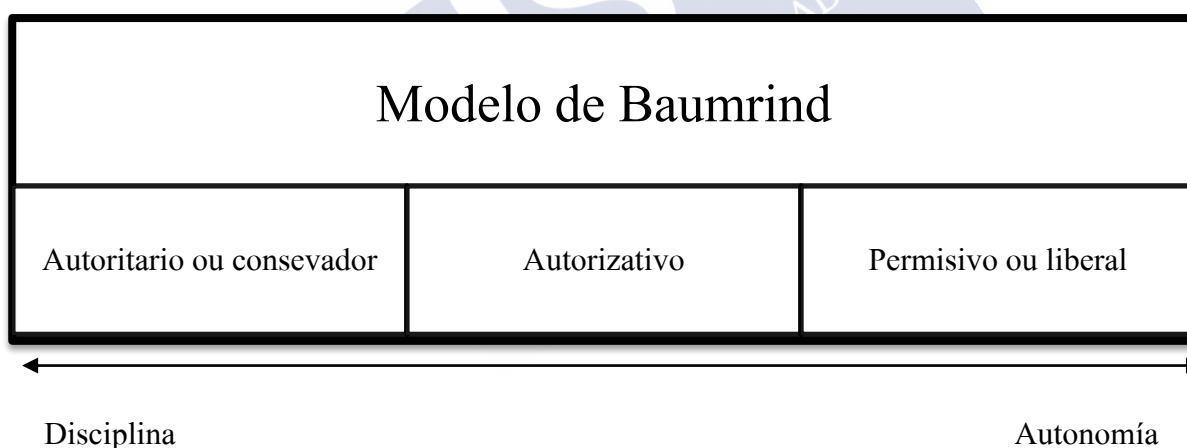
Fonte: Elaboración propia en base a Becker (1964)

Deste modelo derívanse oito tipoloxías tal como se mostra na figura anterior (véxase Figura 7): proxenitores democráticos (afectuosos-permisivos-tranquilos), proxenitores superindulxentes (afectuosos-permisivos-ansiosos), proxenitores organizados (afectuosos-restrictivos-tranquilos), proxenitores superprotectores (afectuosos-restrictivos-ansiosos), proxenitores despreocupados (hostís-permisivos-tranquilos), proxenitores inestables (hostís-permisivos-ansiosos), proxenitores ríxidos (hostís-restrictivos-tranquilos) e, por último, proxenitores hostís (hostís-restrictivos-ansiosos).

- Modelo de Baumrind

Baumrind (1997) propuxo un novo modelo en 1966 baseado nos tipos de disciplina das familias norteamericanas (véxase Figura 8): conservador ou autoritario e liberal ou permisivo. O modelo autoritario caracterizábase pola disciplina xustificada nas conviccións relixiosas, mentres que o modelo permisivo baseabase na autonomía do menor.

**Figura 8.** Representación do modelo de Baumrind



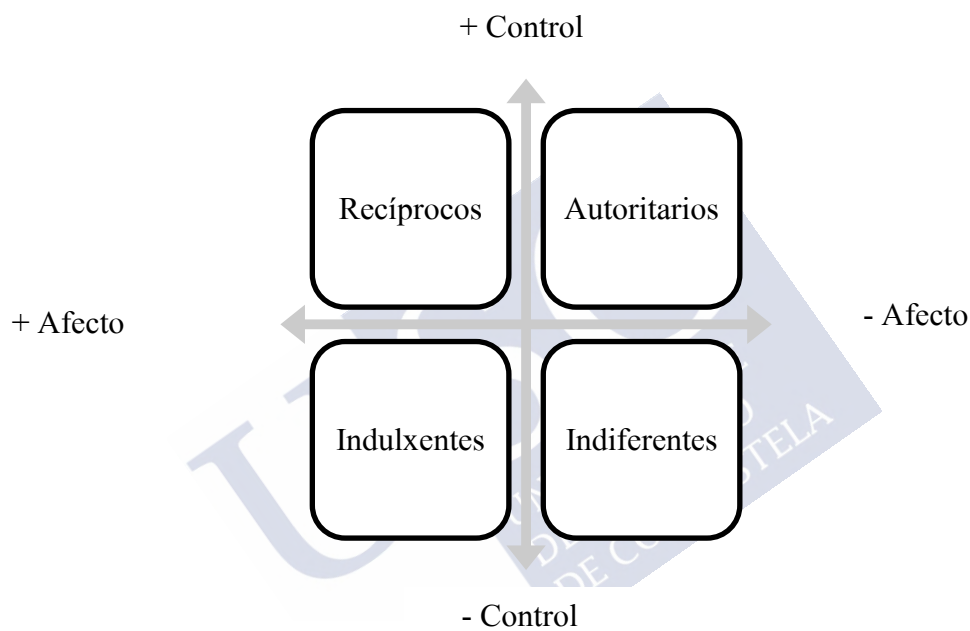
Fonte: Elaboración propia en base a Baumrind (1997)

Posteriormente, Baumrind (1997) engadeu un novo tipo xa que os anteriores eran tan extremos que non ofrecían un modelo educativo eficaz. De tal xeito, propuxo o modelo autorizativo, nais e pais con autoridade, que facía referencia a aqueles proxenitores que eran afectuosos pero, ao mesmo tempo, mantiñan o control e as expectativas nos seus fillos e fillas.

- Modelo de Maccoby-Martin

Maccoby e Martin (1983) reformularon a proposta anterior cara un modelo baseado en catro posibilidades como resultado da combinación do grao de control e afecto (véxase Figura 9): recíprocos ou con autoridade (elevado grado de control e de afecto), autoritarios (elevado grado de control, pero baixo de afecto), indulxentes ou permisivos (baixo nivel de control, pero alto de afecto), e indiferentes ou sen implicación (baixo nivel de control e de afecto).

**Figura 9.** Representación do modelo de Maccoby-Martin



Fonte: Elaboración propia en base a Maccoby e Martin (1983)

Neste modelo, o afecto foi relacionado coa sensibilidade dos proxenitores, a aceptación e o compromiso coa tarefa educativa dos seus fillos e fillas, mentres que o control venciouse coa exixencia, as demandas e a supervisión paterna.

- Modelo de Tausch-Tausch

Posteriormente, Tausch e Tausch (1983) concretaron unha nova proposta de modelo que se centrou en dous eixos, afectividade e dirección, que deron lugar a catro áreas nas que foron agrupados os diversos tipos de prácticas educativas: a) alto grao de afecto e baixo de



dirección, b) alto grao de afecto e dirección, c) baixo grao de afecto e alto de dirección, d) baixo grao de afecto e dirección (véxase Figura 10).

**Figura 10.** Representación do modelo de Tausch e Tausch



Fonte: Elaboración propia en base a Tausch e Tausch (1984)

As combinacións resultantes da proposta de Tausch e Tausch (1983) foron as seguintes:

- Alto grao de afecto e baixo de dirección. Refírese a familias democráticas
- Alto grao de afecto e dirección. Relaciónase con actitudes coherentes, máis axeitado cos nenos e nenas de menor idade.
- Baixo grao de afecto e alto de dirección. Asociado cos proxenitores sobreproteccionistas, frustrantes ou indiferentes.
- Baixo grao de afecto e dirección. Vencellada co autoritarismo.

Tras este breve percorrido polas principais tipoloxías debemos subliñar que a clasificación de Baumrind (2005) e proposta posterior de Maccoby e Martin (1983) foron avaladas por diversos estudos científicos (véxanse Baumrind, 1997; Darling & Steinberg, 1993; Palacios & Moreno, 1994; Torío, Peña, & Inda, 2008) confirmando que o estilo democrático exercido dende o afecto e o control acada os resultados máis óptimos no desenvolvemento integral do menor. En particular, tense constatado que permite acadar maiores niveis de competencia social, autoestima, capacidade de autocontrol, autoconfianza, estabilidade emocional,

independencia e competencia académica.

As pesquisas levadas a cabo neste eido tamén enfatizan a importancia da estabilidade dos estilos educativos parentais, sendo beneficioso para o desenvolvemento infantil que cando menos un dos proxenitores manteña un estilo democrático constante. Nesta liña, García-Linares, De la Torre, De la Villa, Cerezo e Casanova (2014) afirman que os estilos consistentes entre ambos proxenitores e, especialmente no caso de ser democráticos, contitúen a mellor situación educativa na contorna familiar. Pola contra, a incongruencia nas prácticas educativas parentais sería moi perxudicial para o desenvolvemento do menor.

### *3.3.2. Mediación parental do uso das tecnoloxías da información e a comunicación*

Para xestionar o uso que fan os menores das tecnoloxías, as familias contan cun repertorio de estratexias reguladoras que tratan de maximizar os beneficios e minimizar os riscos vencellados ao uso destes dispositivos. Este repertorio é denominado mediación parental do uso das tecnoloxías da información e da comunicación (Kirwil, 2009).

Se ben as investigacións realizadas neste campo son aínda recentes e circunscríbense ás dúas últimas décadas, dispoñemos de varias propostas sobre os tipos de mediación parental. A teoría tradicional deriva da investigación sobre o uso das videoconsolas e a televisión (Sonck, Nikken, & de Haan, 2013), e diferéncianse tres categorías: a mediación restritiva, o uso conxunto e a mediación activa. A mediación restritiva refírese ao conxunto de normas, non necesariamente xustificadas ante o menor, que limitan o uso dos dispositivos. O uso conxunto implica a presenza dos proxenitores durante o tempo de uso das tecnoloxías pero sen dirixir o seu uso. Por último, a mediación activa fai referencia ao diálogo entre os proxenitores e os descendentes sobre as tecnoloxías mentres as empregan.

Por outra parte, Livingstone (2008) propón unha teoría da mediación parental xustificada na implicación activa das familias. Dende esta perspectiva, establécense catro tipos: a) o uso conxunto activo, inclúe todas aquelas estratexias que permiten limitar o uso dos menores en Internet, incluíndose tanto as normas como as cuestións técnicas; b) as restricións de interacción, refírense ao control das actividades que implican interacción social; c) as

restricións técnicas, vencelladas ao bloqueo das condutas de risco co uso de *software* específico; e, por último, d) o rexistro da actividade realizada polos menores para poder comprobala *a posteriori*.

Navarro, Serna, Martínez e Ruiz-Oliva (2013) presentan unha nova clasificación na que se contemplan tres estratexias: mediación restritiva, mediación avaliativa e co-uso. A mediación restritiva, engloba as estratexias que as familias desenvolven co fin de controlar o acceso a determinadas páxinas, ben sexa co *software* específico ou co uso doutros dispositivos. En segundo lugar, a mediación avaliativa fai alusión ás normas e regras sobre os tempos e as interaccións cos outros. Finalmente, o co-uso relaciónase coa participación das familias durante o tempo de acceso dos menores a Internet, o que implica aos adultos como guías do proceso.

Afondaremos a continuación nos resultados das investigacións que teñen contemplado a mediación parental e a súa relación coas variables familiares. Analizando de maneira global os resultados das pesquisas levadas a cabo, a primeira cuestión que nos parece interesante subliñar ten que ver coa maior atención prestada aos factores vinculados ao perfil socio-educativo e familiar. Nesta liña, Álvarez, Torres, Rodríguez, Padilla e Rodrigo (2013) demostraron que os tipos de mediación difiren segundo a idade, nivel educativo e lugar de residencia das familias, aspectos que a súa vez modulan a súa competencia dixital. Sonk, Nikken e de Han (2013) fixeron fincapé na idade, o xénero, o nivel educativo e o tamaño da familia como factores determinantes do tipo de mediación parental e incluíron tamén o uso de Internet polos proxenitores e as súas actitudes cara as tecnoloxías. Garmendia, Casado e Martínez (2015), coinciden en sinalar que o nivel educativo dos proxenitores afecta á mediación parental e engaden como como factores predictivos o nivel socio-económico e a confianza que teñen no uso de Internet.

Xa atendendo de maneira máis clara á relevancia que poden ter os elementos vinculados ás prácticas educativas que se desenvolven na familia, atopamos outro grupo de investigacións que apuntan, por exemplo, á actitude dos pais e das nais, a súa implicación na educación dos seus fillos e fillas e a comunicación (Nikken, 2017). Dende un posicionamento parelo, Rasmussen, White, King, Holiday e Densley (2016) encontraron que o pensamento crítico dos pais e nais cara as tecnoloxías da información e a comunicación está positivamente asociado

coa mediación activa e restritiva. E, pola súa parte, Meehan e Hickey (2016) sinalaron que o tipo de mediación parental está vencellada coa ansiedade dos proxenitores, a confianza no seu fillo e filla, así como o coñecemento sobre as tecnoloxías da información e a comunicación. Para Kirwil (2009) a cultura é un factor determinante no tipo de mediación parental, así como tamén o reflicte a investigación de Mertens e d’Haenens (2014) que determina un vínculo entre os índices da teoría cultural de Hofstede et al. (2010) e a mediación parental.

Como dicíamos en liñas atrás, aínda son moitas as cuestións pendentes de análise neste eido e, sobre todo, cando nos referimos aos nenos e nenas que estudan Educación Primaria e as súas familias. Precisamente por este motivo parécenos moi interesante a investigación realizada por Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran e Oregui-González (2018, pp. 76-77) sobre a mediación parental e o uso de Internet no alumnado de Educación Primaria, onde se identifican as seguintes estratexias (véxase Táboa 2):

**Táboa 2.** Estratexias de mediación parental do uso de Internet en Educación Primaria

| DIMENSIÓN                             | ESTRATEGIA  |
|---------------------------------------|---|
| Establecemento e aplicación de normas | Retrasar a compra do teléfono móbil con acceso a Internet, permitir o uso do teléfono móbil dun adulto cando non teñen o seu propio ou mostrar actitude de firmeza ante as presións dos seus fillos e fillas para ter un con acceso a WhatsApp e a Internet |
|                                       | Prohibir o acceso se non hai un adulto diante e impedir o acceso a determinados contidos  |
|                                       | Recordar e recalcar reiteradamente as normas e as prohibicións  |
|                                       | Negociar e consensuar acordos, ou establecer normas en relación coas tarefas escolares  |
| Organización espazo-temporal          | Restrixir o tempo de uso, establecer horarios e limitar os espazos ou as pantallas dende as que poidan acceder a Internet   |
| Supervisión                           | Supervisión presencial directa  |
|                                       | Supervisión consensuada e compartida  |
|                                       | Supervisión non consensuada   |
|                                       | Supervisión técnica   |
| Comunicación                          | Establecer vínculos de confianza e interesarse pola utilización   |
|                                       | Responder as dúbidas e promover a reflexión   |
|                                       | Comentar experiencias sobre os riscos en Internet   |
| Enseñanza                             | Enseñar, explicar, aconsellar sobre Internet e inculcar actitudes e prevención  |

| DIMENSIÓN    | ESTRATEGIA   |
|--------------|--|
| Modelado     | Dar exemplo, aprender de adultos ou irmáns e irmás |
| Estimulación | Fomentar a auto-revelación                         |
|              | Incentivar a autorregulación                       |

Fonte: Elaboración propia en base a Bartau-Rojas et al. (2018, pp. 76-77).

Ademais de identificar estas estratexias, tamén fan referencia ás dificultades percibidas polas familias cando tratan de axudar aos seus fillos e fillas no uso seguro de Internet (Bartau-Rojas et al., 2018, p. 77):

- Baixo nivel de coñecemento do uso de Internet e menor nivel de dominio que os fillos e fillas.
- Dificultades para controlar o uso que os menores fan de Internet dentro e fóra do fogar.
- Inseguridade sobre como ensinar a vivir sen depender da tecnoloxías.
- Dificultades para planificar a ensinanza do uso responsable de Internet.
- Dificultades na relación coa escola, aínda que se destaca a súa importancia no desenvolvemento da competencia dixital do alumnado.

Para ofrecer unha resposta efectiva ás dificultades percibidas polas familias, Bartau-Rojas et al. (2018) fan fincapé en tres aspectos que deberían contemplarse na intervención educativa dirixida ás familias do alumnado de Educación Primaria:

- Elaboración dun protocolo de actuación conxunta familia-escola sobre o uso de Internet na Educación Primaria.
- Desenvolvemento de programas de parentalidade positiva nos que se integre a mellora da competencia parental dixital.
- Posta en marcha de accións formativas dirixidas ás familias que combinen diversas metodoloxías.

Así pois, trátase de favorecer o desenvolvemento da propia competencia parental dos proxenitores que lles permitan mediar no uso que fan os menores de Internet de xeito que se fortalezan prácticas vinculadas, por exemplo, á organización de tempos e espazos. Por suposto, non podemos deixar nun segundo plano a importancia de promover a colaboración da familia e a escola a fin de mellorar a competencia dixital e, sobre todo, emocional do

alumnado. Se ben este é un asunto que deberá ser atendido noutro traballo con máis detemento.

### 3.3.3. *Estilos educativos na xestión parental dos dispositivos tecnolóxicos*

Aínda que a investigación sobre os estilos educativos parentais en Internet é moi recente (Bevilacqua et al., 2017; López-Castro & Priegue, 2019), tense constatado a súa estreita relación co tipo de mediación que realizan os proxenitores (Kokkinos, Antoniadou, Asdre, & Voulgaridou, 2016).

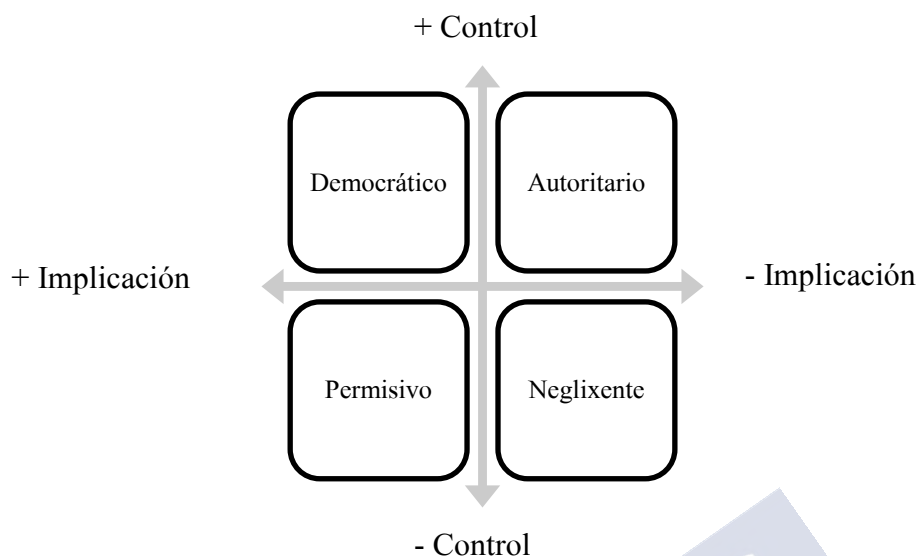
Por exemplo, Eastin, Greenberg e Hofschire (2006) afirman que a monitorización e a restricción con programas informáticos presentan unha relación significativa cos estilos parentais, sendo os autoritarios e os democráticos os que rexistran unha frecuencia de uso maior en contraposición cos negligentes e os indulxentes.

Na mesma liña apuntan Rosen, Cheever e Carrier (2008) ao afirmar que os proxenitores con estilos educativos autoritarios ou democráticos soen establecer máis límites de uso das tecnoloxías da información e a comunicación, aproximadamente o dobre que os indulxentes e negligentes.

Valcke, Bonte, Dewever e Rots (2010) propoñen unha tipoloxía dos estilos parentais en Internet baseada nas dimensións control e implicación (véxase Figura 11) dando lugar aos seguintes tipos:

- Permisivo. Alto grado de implicación, pero baixo de control.
- Neglixente. Baixo grado de implicación e control.
- Democrático. Alto grado de implicación e control.
- Autoritario. Baixo grado de implicación, pero alto de control.

**Figura 11.** Representación do modelo de Valcke, Bonte, Dewever e Rots



Fonte: Elaboración propia en base a Valcke et al. (2010)

O traballo de revisión levado a cabo condúcenos a tratar de identificar as dimensións que permiten reformular os estilos educativos parentais adaptándoos a unha nova realidade familiar caracterizada pola maior presenza dos medios dixitais na vida diaria de todos os seus membros, pero moi especialmente, dos máis mozos.

Tras a análise realizada concluímos que os elementos esenciais son, dunha parte, a regulación e o control e, doutro, a comunicación e o apoio intrafamiliar. Precisamente, trátase de dúas dimensións que encaixan coa clasificación cuadrupartita clásica de Maccoby e Martin (1983), xa que resalta o establecemento de estratexias de control e supervisión, e a calidade das interaccións intrafamiliares.

Se ben consideramos acertada a proposta Valcke et al. (2010), pensamos que é preciso reformular as dimensións contempladas outorgando un papel máis activo dos fillos e fillas na xestión do uso dos dispositivos tecnolóxicos. En particular, queremos destacar a importancia dos procesos de negociación e a confianza entre os membros do grupo familiar. E é precisamente esta a principal razón pola que propoñemos dúas dobres dimensións tratando de facer posible a estimación no grao de implicación dos fillos e fillas. Ademais, postulamos como dimensións chave aspectos que se demostraron especialmente relevantes nas investigacións sobre o ciberacoso, o que supón un avance respecto de traballos previos.



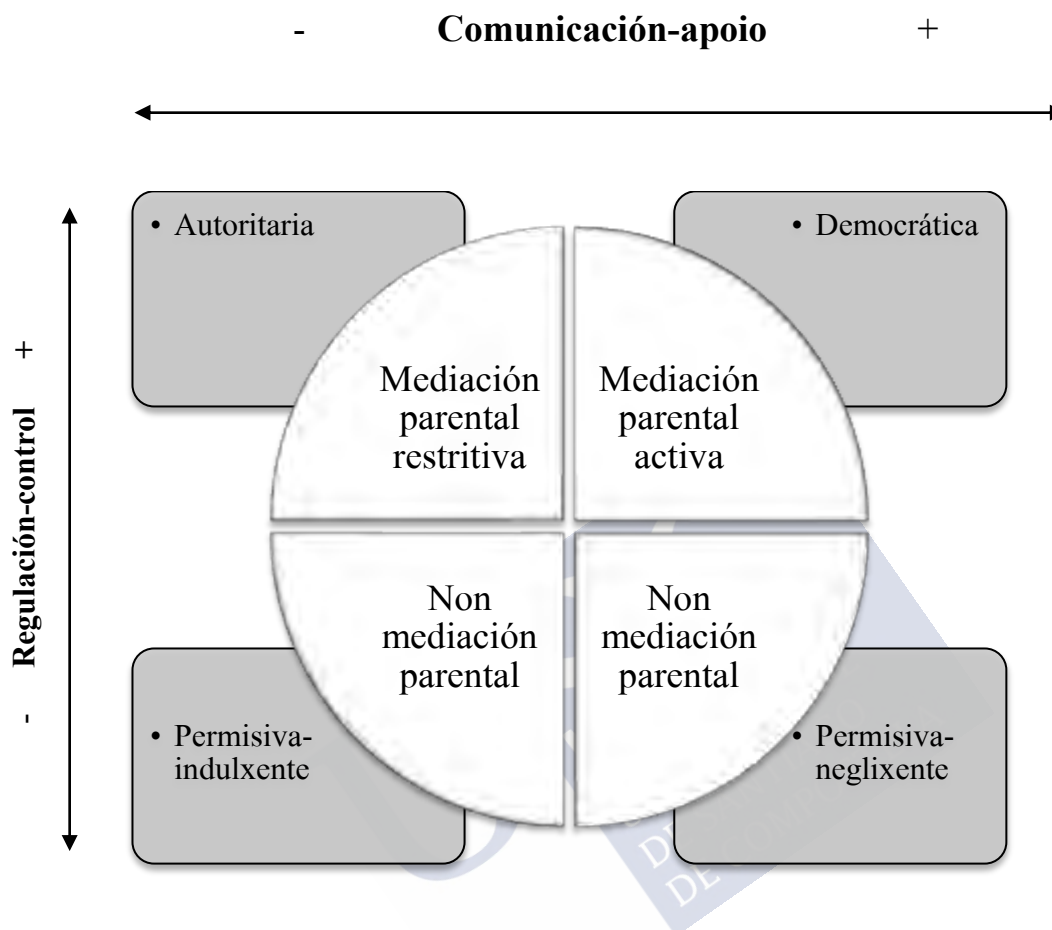
A pesar da evidente falta de consenso sobre os tipos de mediación parental, no que si coincide a literatura científica é en considerar a mediación como unha estratexia educativa eficaz para reducir os riscos de uso de internet por parte dos menores (Navarro et al., 2013).

Atendendo á primeira das dimensións, a regulación-control implica o establecemento de mecanismos baseados na xestión do uso das tecnoloxías da información e a comunicación realizada polos menores. A tal fin, os proxenitores desenvolven diversos procesos de xestión como a monitorización e o rexistro da actividade mediante *software* específico, así como o establecemento de límites e normas. Esta dimensión permítenos identificar o grao de control que teñen as familias do comportamento do menor xa que estudamos a súa resposta en diversas situacións ordinarias do uso das tecnoloxías no fogar. O certo é que cando o control e a regulación son baixos, os nenos e as nenas desenvolven comportamentos de maior risco no uso dos dispositivos tecnolóxicos, pola contra cando son elevados, as familias reducen as posibilidades de que se produzan experiencias de risco e incluso poden chegar a evitalas.

A segunda dimensión refírese ao grao de comunicación-apoio na familia, incorporando estas variables cuxa repercusión foi amplamente contrastada pola comunidade científica, tal e como puxemos de manifesto anteriormente. Considerando que para que os nenos e nenas se apoiem nos seus proxenitores cando precisan axuda, a comunicación ten que ser boa e deben ter establecido previamente un vínculo de apoio baseado na efectiva resposta familiar. Pola contra, se a comunicación familiar é pobre e non se consolidou o vínculo de apoio entre os membros, os menores evitarán contar coa familia como axuda aínda no caso de que a necesitasen como, por exemplo, se fosen vítimas de ciberacoso.

Esta proposta permítenos establecer un abanico gradual da mediación parental que atende ás dúas dobres dimensións: regulación-control e comunicación-apoio. Por unha banda, a mediación restritiva é identificada como o máis baixo nivel de comunicación-apoio pero elevado de regulación-control, mentres que a mediación activa correspóndense co nivel máis elevado de comunicación-apoio e tamén de regulación-control porque son estratexias que supoñen a negociación de normas. Obviamente cando a dimensión regulación-control presenta unha frecuencia escasa ou nula, non podemos falar de mediación parental do uso das tecnoloxías. Nesta liña, propoñemos a seguinte representación de estilos educativos na xestión parental dos dispositivos tecnolóxicos (véxase Figura 12).

**Figura 12.** Tipoloxía dos estilos educativos da mediación parental dos dispositivos tecnolóxicos



Fonte: Elaboración propia.

Descríbamos agora, brevemente, cales serían as características de cada un dos estilos de mediación que se deducen da nosa proposta, representada na figura anterior, e tendo en conta as achegas da clasificación clásica de Maccoby e Martin (1983).

- Estilo autoritario

Vinculado a un grao elevado de regulación-control e baixos niveis de comunicación-apoio intrafamiliar. É habitual naqueles proxenitores que se esforzan por controlar o comportamento dos seus fillos e fillas en Internet a través de patróns firmemente establecidos de maneira unilateral e vertical, o que se traduciría na utilización de estratexias de control e supervisión do uso dos dispositivos. Do mesmo xeito que no modelo tradicional, contéplanse as

medidas de sanción, e inclusive o castigo, non negociadas cos nenos e nenas, manténdooos nunha posición de subordinación que limita a súa autonomía. A comunicación é unidireccional polo que non se facilita o diálogo, é dicir, non existe a posibilidade de negociación nin o consenso con el ou ela sobre o uso que se fai das tecnoloxías no fogar.

- Estilo permisivo-neglixente

Caracterízase pola escasa ou nula atención prestada á regulación-control do uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas, o que se traduce nunha nula mediación parental que tamén é acompañada de baixa comunicación-apoio cara os menores. Os baixos niveis tanto de regulación-control como de comunicación-apoio supoñen unha escasa ou nula implicación nos asuntos dos descendentes que pode reflectir certa falta de compromiso coa tarefa educativa. A permisividade neglixente propia deste estilo vincularíase coa falta de interese cara ás actividades que os menores realizan na Rede. Estes pais e nais prefiren non establecer normas nin control algún sobre o uso das tecnoloxías. A comunicación é escasa e puntual xa que se produce en circunstancias extremas ou de maneira irregular. A desatención tradúcese, ademais, nunha clara percepción dos menores de falta de apoio por parte dos proxenitores, o que claramente reduce as posibilidades de falar sobre as dificultades e os problemas que se presenten no seu día a día na Rede.

- Estilo permisivo-indulxente

Relaciónase tamén cun grao baixo de regulación-control polo que falamos de nula mediación parental pero, pola contra, un elevado grao de comunicación-apoio. Os proxenitores permisivos-indulxentes proporcionan un grao elevado de autonomía ás fillas e fillos no uso das tecnoloxías da información e a comunicación. Polo xeral, compórtanse dunha forma afirmativa, aceptante e benévola cara os impulsos e accións dos menores na Rede xa que evitan a autoridade así como as prácticas educativas que implican control e/ou castigos. Ademais da carencia de regulación-control, os proxenitores que manifestan este estilo no uso dos dispositivos presentan altos niveis de comunicación e afecto que non empregan para coñecer o uso que fan os nenos e nenas das tecnoloxías, senón que en maior medida consistiría en compartir a información que os menores desexen. Ante situacións conflitivas na Rede, a comunicación-apoio percibida polo menor é elevada pero as familias aceptan a súa solución sen cuestionala nin ofrecer unha guía ou recomendación polo que non reducen o seu

risco.

- Estilo democrático ou autorizativo

Marcado por un grao elevado tanto de regulación-control como de comunicación-apoio. En termos xerais, este é o estilo que maiores beneficios reportaría para a socialización dos fillos e fillas de cara a reducir os riscos no uso dos recursos tecnolóxicos. Estas familias presentan unha combinación de bos niveis de comunicación e apoio sobre o uso dos dispositivos, ligados á existencia de normas previamente razoadas e negociadas con elas e eles. É un estilo que se caracteriza por establecer unha comunicación bidireccional baseada no diálogo e a comprensión mutuas, tratando de buscar a responsabilidade social das accións dos seus fillos e fillas así como o desenvolvemento da súa autonomía e independencia na Rede pero, por suposto, perfectamente xestionada a partir dos acordos alcanzados por ambas partes.

En todo caso, non podemos esquecer que, do mesmo xeito que sucede coa clasificación orixinal e coas súas variantes, os estilos aos que acabamos de referirnos son modelos arquetípicos polo que é posible certa inconsistencia nas prácticas que non se traducen no emprego dun único estilo senón en diversos graos e combinacións. A iso temos que engadir tamén que é habitual a existencia de variantes intrafamiliares (Priegue, 2008) polo que a nai podería manter prácticas educativas máis propias dun estilo e, pola contra, o pai vencéllase con outro. Inclusive poderían producirse desprazamentos progresivos dun estilo a outro, por exemplo, en función da etapa evolutiva dos fillos e fillas.

### 3.4.PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO CIBERACOSO: DA NORMATIVA AOS PROGRAMAS

Seguindo a O'Connell, Boat e Warner (2009) a prevención pretende mellorar as competencias dos individuos a fin de potenciar o seu desenvolvemento nun sentido positivo da autoestima, o dominio, o benestar e a inclusión social, reforzando a súa capacidade para facer fronte á adversidade.

En base ao Protocolo educativo para a prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso da Xunta de Galicia (2018), a prevención do ciberacoso debe fomentar o

desenvolvemento social do alumnado e o avance da institución escolar no seu conxunto. Para isto no texto sinálase que é preciso dirixir a prevención en tres niveis:

- Prevención específica. Dirixida a toda a comunidade educativa no marco xeral da convivencia no centro.
- Atención específica. Intervindo directamente co alumnado e coas familias implicadas en situacións de acoso escolar.
- Asesoramento e apoio técnico especializado. O obxectivo é centrarse en tratamentos máis específicos.

A continuación estudaremos a normativa vencellada ao fenómeno do ciberacoso, tanto segundo o referente estatal como a nivel autonómico. Posteriormente atenderemos aos programas postos en marcha, primeiro, para promover o uso responsable dos medios dixitais e, segundo, os que especificamente se teñen centrado no ciberacoso.

#### 3.4.1. *O fenómeno do ciberacoso na normativa*

O certo é que resumir de maneira clara os referentes normativos que atenden ao fenómeno do ciberacoso non é unha cuestión sinxela. Ademais de facer alusión aos textos implicados, tanto no marco español como en Galicia, é importante poñer de manifesto que a evolución e o desenvolvemento dos aspectos que ordean a protección dos menores estiveron estreitamente vinculados ao avance de Internet. Xunto con isto fomos testemuña de “novas dúbidas que atopan suma dificultade para diluírse aplicando as categorías xurídicas clásicas” (Fernández, 2004, p. 141).

A primeira cuestión que debemos subliñar é que non contamos cunha Lei que regule de forma específica e integral as diversas formas de violencia na Rede, caso do ciberacoso e, especificamente, cando a infancia é o grupo destinatario. Como veremos, boa parte dos asuntos que se relacionan, directa ou indirectamente, co fenómeno intégranse en textos legais que atenden a diferentes ámbitos de protección.

#### **3.4.1.1. O referente estatal**

Dende unha perspectiva legal, o primeiro texto que debemos mencionar é a Constitución Española de 1978 onde, como é ben sabido, recóllese que todo cidadán e cidadá ten dereito á integridade física e moral (Art. 15), á seguridade (Art. 17), á educación (Art. 27), e a gozar dun medio ambiente adecuado para o desenvolvemento da persoa (Art. 45). Ao tempo, no Código Penal recóllense o delito á indución ao suicidio (Art. 143), os delitos de ameazas ou coaccións (Art. 169 e Art. 172), o delito contra a integridade moral (Art. 173), os delitos de agresión e abuso sexual (Art. 178-183), os delitos contra a intimidade do menor (Art. 197) e os delitos de calumnias e inxurias (Art. 205-210).

Máis concretamente, a normativa que contempla o uso das tecnoloxías da información e a comunicación na nosa contorna é a Lei Orgánica 3/2018, de 5 de decembro, de Protección de Datos Persoais e Garantía dos Dereitos Dixitais na que se recoñecen unha serie de dereitos referidos ao uso de Internet polo conxunto da poboación, facendo referencia brevemente ao seu uso polos menores. Ademais este corpo legal especifica o réxime sancionador, esclarecendo as infraccións en función do nivel de gravidade. A continuación veremos os dereitos dixitais máis asociados co ciberacoso, que os prestadores de servizos da sociedade da información e a comunicación deben contribuír a garantir:

- Dereito ao acceso universal a Internet (Art. 81). Indícase que se debe garantir o acceso universal e de calidade a toda a poboación, evitando tanto diferenzas de xénero como de idade e núcleo poboacional.
- Dereito á seguridade dixital (Art. 82). Explicita que os usuarios teñen dereito á seguridade nas súas comunicacións a través de Internet e que os provedores deben velar por informar destes dereitos aos cidadáns e cidadás.
- Dereito á educación dixital (Art. 83). Indica que o sistema educativo debe garantir a plena inserción do alumnado á sociedade dixital, desenvolvendo a súa competencia dixital.
- Dereito de rectificación en Internet (Art. 85). Recolle que todas as persoas teñen dereito á liberdade de expresión en Internet e que os responsables dos servizos de Internet teñen que adoptar os protocolos precisos para posibilitar o exercicio do

dereito de rectificación ante contidos que atenten contra o honor, a intimidade persoal e familiar en Internet así como velar polo dereito a recibir información veraz.

- Dereito de actualización de informacións nos medios dixitais (Art. 86). Toda persoa ten dereito a solicitar aos medios de comunicación a inclusión dun aviso nas noticias que lle concirnan cando a información non reflicta a situación actual e como consecuencia se derive un prexuízo.
- Dereito ao esquecemento nas buscas de Internet (Art. 93). Recolle que toda persoa ten dereito a que os motores de busca de Internet eliminen das listas de resultados a información relativa á súa persoa cando fosen inadecuados, inexactos, non pertinentes, non actualizados, excesivos ou obsoletos. Do mesmo xeito, indícase que aínda que fose lícita a conservación da información tamén ten dereito ao esquecemento si se evidencia contraria aos dereitos da devandita persoa.
- Dereito ao esquecemento en servizos de redes sociais e servizos equivalentes (Art. 94). Toda persoa ten dereito a que sexan suprimidos pola súa simple solicitude, os datos persoais que houberse facilitado para a súa publicación por servizos de redes sociais e servizos da sociedade da información equivalentes. Tamén os datos persoais que lle concirnan e que houberen sido facilitados por terceiros para a súa publicación. Ademais fai fincapé en que no caso de menores de idade afectados, o prestador do servizo deberá proceder sen dilación a súa supresión pola simple solicitude.
- Dereito á portabilidade en servizos de redes sociais e servizos equivalentes (Art. 95). Este dereito está vencellado a transmitir e recibir a información facilitada a un prestador do servizo noutro prestador designado polo usuario sempre que tecnicamente sexa posible.

Polo tanto, recóllense dereitos sobre o acceso, a seguridade, a educación, o esquecemento e a rectificación de información que poden ser de gran utilidade nas situacións de ciberacoso a fin de poñerlle fin a aquela información prexudicial para a vítima que se atope nas diferentes plataformas de servizos de intercambio de información na Rede, así como no caso que sexa preciso recadar información para analizar algunha posible situación de ciberacoso e a súa audiencia. En último termo, esta normativa fai referencia á protección dos menores en Internet



tanto no ámbito familiar como no ámbito escolar, tal e como recollemos a continuación:

- Protección dos menores en Internet (Art. 84). A disposición primeira indica que os proxenitores ou titores procurarán que os menores de idade fagan un uso equilibrado e responsable dos dispositivos dixitais e dos servizos da sociedade da información a fin de garantir o adecuado desenvolvemento da súa personalidade, preservar a súa dignidade e os seus dereitos fundamentais. Na disposición segunda, recóllese que a utilización ou difusión de imaxes ou información relativa aos menores nas redes sociais e demais servizos da sociedade da información que podan implicar unha intromisión ilexítima nos dereitos fundamentais determinará a intervención do Ministerio Fiscal que instará as medidas cautelares e de protección de acordo coa Lei Orgánica 1/1996, de 15 de xaneiro, de Protección Xurídica do Menor.
- Protección de datos dos menores en Internet (Art. 92). Os centros educativos e calquera persoa que desenvolva actividades nas que participen menores de idade garantirán a protección do interese superior do menor, os seus dereitos fundamentais, especialmente o dereito á protección de datos persoais, na publicación ou difusión dos seus datos persoais a través de servizos da sociedade da información. Ademais indícase que cando a publicación ou difusión teña lugar a través de redes sociais e servizos equivalente deben contar co consentimento do menor ou dos representantes legais.

Como podemos observar, a normativa fai referencia en todo momento a que a protección dos menores en Internet recae nos proxenitores ou titores legais que deben garantir o cumprimento dos seus dereitos mediante a regulación do seu uso e prestando especial atención á información que comparten. Esta sección da normativa concorda coa Lei Orgánica 1/1996 de Protección Xurídica do Menor na que se prevé que toda persoa ou autoridade, e especialmente aqueles que pola súa profesión ou función, detecte unha situación de risco ou posible desamparo dun menor comunicarlle á autoridade ou aos seus axentes máis próximos, sen prexuízo de prestarlle o auxilio que precise (Art. 13).

Asemade a Lei Orgánica 3/2018, de 5 de decembro, de Protección de Datos Persoais e Garantía dos Dereitos Dixitais tamén fai referencia aos centros educativos dos menores no caso da protección dos seus datos, tendo en conta os aspectos legais da difusión dos datos a

través de Internet. Centrándonos nos centros educativos, podemos mencionar tamén a Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a Mellora da Calidade Educativa, onde se establece que o sistema educativo español velará pola educación para a prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos, así como para a non violencia en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social e, en especial, no do acoso escolar.

Neste mesmo senso, a Lei 27/2005, do 30 de novembro, de Fomento da Educación e Cultura da Paz sostén que o Goberno español comprométese a promover a paz por medio de diferentes iniciativas tales como materias curriculares específicas, promover valores, formación de adultos, promover coñecementos, entre outras. Nesta liña, o Real Decreto 732/1995, do 5 de maio, polo que se Establecen os Dereitos e os Deberes dos Alumnos e as Normas de Convivencia nos Centros, dispón que “Todos os alumnos teñen dereito a que se respecte a súa integridade física e moral e a súa dignidade persoal, non podendo ser obxecto, en ningún caso, de tratos vexatorios ou degradantes” (Art. 17). Ademais, fan responsables á Administración Educativa e os órganos de goberno dos centros de velar polo correcto exercicio destes dereitos e deberes.

Para finalizar co marco lexislativo a nivel estatal é preciso mencionar que só existe un referente que relaciona a convivencia dos centros educativos coas familias. Este é o Real Decreto 275/2007, do 23 de febreiro, polo que se crea o Observatorio Estatal da Convivencia Escolar, órgano encargado de asesorar sobre situacións referidas á aprendizaxe da convivencia escolar, elaborar informes e estudos, facer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, e propoñer medidas que axuden a elaborar as distintas políticas estatais. O que se procura, en última instancia é fomentar as actuacións que facilitan a mellora do clima escolar e a convivencia nos centros educativos en relación coa contorna familiar.

#### **3.4.1.2. O nivel autonómico: Galicia**

Ademais dos referentes que garanten os dereitos dos menores e que foron mencionados anteriormente, en Galicia a xestión do fenómeno vincúlase dende o punto de vista normativo aos diferentes textos que afectan á convivencia nos centros educativos.

O primeiro referente lexislativo a nivel galego que é a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de Convivencia e Participación da Comunidade Educativa que pretende crear e reforzar os

instrumentos xurídicos que permitan conseguir e manter un clima de convivencia de calidade nos centros educativos. En particular, este texto legal ten por obxecto regular as normas básicas de convivencia nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia e a participación directa das familias e da comunidade educativa no ensino e no proceso educativo. Así pois, esta normativa recolle os dereitos e deberes de convivencia e participación directa, establece cales son recoñecidas como condutas contrarias á violencia, os principios xerais das medidas correctoras, os programas e actuacións complementarias ás mesmas e aspectos relativos aos procedementos de consulta e participación directa no ensino.

Centrándonos nos fins e principios das normas sobre convivencia, trátase de garantir un ambiente educativo de respecto mutuo que permita a educación no cumprimento dos dereitos e liberdades fundamentais así como na igualdade, promovendo a resolución pacífica dos conflitos, a mellora da comunicación coas familias e a súa corresponsabilidade en temas de convivencia escolar, e finalmente, procurando a prevención e o correcto tratamento das situacións de acoso escolar.

Unha das medidas de prevención que será desenvolta polo Goberno galego, a través dos departamentos competentes en materia educativa e benestar, é o protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar (Art. 30.1), no que afondaremos máis adiante. Asemade, outra das medidas de prevención máis destacadas é a elaboración dun protocolo para a prevención, detección e tratamento das situacións de acoso escolar que cada centro docente ten que incluír no seu plan de convivencia (Art. 30.2).

Neste senso, dispónse o Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de Convivencia e Participación da Comunidade Educativa en Materia de Convivencia Escolar. Este decreto ten por obxecto o desenvolvemento regulamentario do réxime xurídico de convivencia recoñecido na lexislación básica do Estado e na Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa, así como dos procedementos de prevención e corrección das condutas que afecten á convivencia nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. Polo tanto, orienta a convivencia nos centros docentes cara os fins que indicamos anteriormente tales como o respecto, a resolución pacífica dos conflitos, a mellora

da comunicación coas familias e a súa corresponsabilidade, a prevención e o correcto tratamento das situacións de acoso escolar e, por último, a sensibilización dos distintos sectores implicados na educación.

Este Decreto identifica aos axentes responsables da convivencia escolar que son os seguintes: a comunidade educativa (Art. 4), o consello escolar (Art. 5), a comisión de convivencia (Art. 6), o claustro do profesorado (Art. 7), o equipo directivo (Art. 8), os órganos de coordinación docente (Art. 9) e o Consello para a Convivencia Escolar da Comunidade Autónoma de Galicia (Art. 10); e indica tamén as súas funcións.

Neste senso, o Decreto 85/2007, do 12 de abril, polo que se crea e se regula o Observatorio Galego de Convivencia Escolar. Por medio deste Decreto créase e régulase en Galicia o Observatorio Galego de Convivencia Escolar que ten como finalidade analizar e propoñer actuacións de investigación, prevención e intervención en relación coa mellora do clima escolar, así como ser a canle de participación de todos os sectores con responsabilidades no tema da convivencia (Art. 2).

Con eses marcos normativos como referencia, a Estratexia de convivencia escolar en Galicia 2015-2020 (Xunta de Galicia, 2015) pretende contribuír a que o alumnado viva e se comporte de xeito pacífico e comprometido coa sociedade. Os eixos nos que se estrutura esta estratexia son os seguintes: diagnose e seguimento da convivencia escolar; formación, investigación e mellora da calidade en materia de convivencia escolar; apoio aos centros e á comunidade educativa; vertebración das iniciativas e accións comunitarias encamiñadas á mellora da convivencia escolar; e por último, xestión e abordaxe de condutas contrarias ás normas de convivencia. En cada un destes cinco eixos, establécense diversos obxectivos e, en cada un dos mesmos, actuacións concretas para poder cumprilos.

Por último, cómpre referirnos ao Protocolo Xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso (Xunta de Galicia, 2018) que, aínda que non é un documento normativo, constitúe un instrumento que ten por obxecto servir de marco de referencia para previr e abordar eficazmente as posibles situacións de acoso escolar en calquera das súas manifestacións. Para comezar, o protocolo aborda o fenómeno do ciberacoso, aportando a súa definición, os criterios de identificación e indica os tipos e as súas consecuencias. A continuación, céntrase no protocolo de actuación que se estrutura en catro fases: coñecemento

da situación mediante a identificación e a comunicación, recollida de información e rexistro, análise da información e adopción de medidas, e por último, seguimento e avaliación das medidas adoptadas. A fin de clarificar na maior medida posible o protocolo, apórtase a seguinte figura (véxase Figura 13).

**Figura 13.** Esquema do Protocolo de actuación da Xunta de Galicia (2018)



Fonte: Elaboración propia en base a Xunta de Galicia (2018).

Por outra banda, este Protocolo tamén recolle as estratexias preventivas tanto do profesorado, do centro educativo e do alumnado como das familias. Finalmente, contempla aspectos xurídicos en canto á responsabilidade do centro, a cláusula de confidencialidade e protección de datos e, por último, outra información de interese como teléfonos de contacto da Consellería de Benestar, das Fiscalías de Menores, da Comandancia da Garda Civil e da Policía Local e Nacional.

A modo de síntese debemos destacar que a regulación lexislativa do fenómeno implica normativas de diferente ámbito polo que non resulta doado comprender a súa repercusión legal. O que está claro é que cómpre avanzar na prevención do ciberacoso dende o ámbito escolar, tal como se recolle neste percorrido sobre a normativa, pero tamén é preciso prestar especial atención ao ámbito familiar xa que debemos ter en conta, neste senso, a responsabilidade familiar na protección dos menores no uso das tecnoloxías. En definitiva, as familias xogan un gran papel na prevención do ciberacoso a fin de que non sexan necesarias as medidas sancionadoras, que resultan tardías á hora de garantir os dereitos dixitais dos menores.

#### 3.4.2. *Programas educativos de prevención e intervención no ciberacoso*

Os programas educativos anti-acoso abordaron a prevención do ciberacoso principalmente a través da regulación do comportamento dos estudantes coas tecnoloxías da comunicación e información. Así, boa parte dos esforzos téñense dirixido á prevención do fenómeno mediante o aumento da seguridade de internet e a promoción da cidadanía dixital (Farrington & Ttofi, 2009). En canto aos primeiros, destacan as accións orientadas á formación en estratexias de protección na Rede, como a configuración da privacidade ou o bloqueo de remitentes descoñecidos (Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013). No que se refire ao fomento da cidadanía dixital, destaca a educación nos valores que deben guiar o comportamento en liña (Cassidy et al., 2013; Diamanduros et al., 2008). Outros programas trataron a prevención do ciberacoso mediante a educación virtual entre iguais (Wright, Burnham, Inman, & Ogorchock, 2009).

A pesar de que maioría dos programas foron dirixidos especificamente ao alumnado, centrándose sobre todo en previr a intimidación, algúns incluíron tamén ás escolas, ao profesorado e, en menor medida, ás familias. Neste senso, os obxectivos dos programas foi preparar aos adultos para facelos capaces de xestionar o ciberacoso a través do uso apropiado de regras (Cassidy et al., 2013; Diamanduros et al., 2008 Pearce et al., 2011).

A continuación, centrámonos en analizar os programas internacionais anti-acoso, tratando de esclarecer o público ao que están dirixidos, cales son os seus obxectivos principais e resumindo tamén os resultados que alcanzaron.

#### **3.4.2.1. Programas xerais para o uso apropiado da Rede**

Para comezar, centrámonos naqueles programas psicoeducativos que trataron de incrementar o coñecemento do alumnado sobre o uso apropiado de Internet e previr e/ou intervir no acoso tradicional en xeral, sempre que tiveran en conta o ciberacoso. Comentaremos os seguintes programas: *I Safe curriculum* (Chibnall, Wallace, Leicht, & Lunghofer, 2006). *HAHASO strategy* (Salvatore, 2006); *IHOP* (DiBasilio, 2008) e *BOC and CST program* (Lam & Frydenberg, 2009).

- **I Safe curriculum**

Este programa desenvolveuse en Estados Unidos por Chibnall et al. (2006). Foi dirixido a nenos e nenas entre 10 e 14 anos co obxectivo principal de incrementar o seu coñecemento sobre o uso apropiado de Internet. Para iso, desenvolveron sesións de 60 minutos nos que abordaban o uso seguro na Rede, os dereitos e os deberes do cidadán e a cidadanía, a Lei de protección intelectual e outro tipo de lexislación específica sobre o uso na Rede. Incluíron tamén información para o profesorado sobre a seguridade en Internet.

A avaliación do programa realizouse a través da observación, entrevistas ao alumnado e cuestionarios auto-administrados aos estudantes. Tamén se tiveron en conta as propostas realizadas polo alumnado participante que se recolleu mediante gravación dixital (Chibnall et al., 2006).



- HAHASO strategy

*HAHASO strategy* foi desenvolto por Salvatore (2006) en Estados Unidos, concretamente en Hartford. O público ao que está dirixido é o alumnado entre 10 e 12 anos. A finalidade foi reducir o acoso a través do desenvolvemento das habilidades sociais dos estudantes. Neste senso, puxeron en marcha cinco sesións presenciais nas que se traballaba cun material deseñado *ad hoc* que se denominou «Help-Assert Yourself- Humor- Avoid- Self-Talk- Own it».

Para a avaliación do programa empregaron pre-test e post-test con grupo control asignado no mesmo centro educativo. O instrumento de recollida de datos foi o cuestionario auto-administrado polo alumnado no que se incluíron cinco ítems sobre a cibervitimización, outros cinco sobre a ciberperpetración e os últimos sobre estratexias de afrontamento do ciberacoso tanto técnicas como relacionais (Salvatore, 2006).

- IHOP

Este programa estivo a cargo de DiBasilio (2008) que o desenvolveu e avaliou en Chicago. Dirixiuse ao alumnado entre 13 e 14 anos a fin de reducir o acoso a través de abordar o liderado de equipa e compartir a información sobre o fenómeno no grupo de iguais. O programa incluíu un informe de seguridade e riscos que foi elaborado a partir das experiencias concretas do alumnado pero rexistrado de forma anónima.

En canto á avaliación, realizouse pre-test e post-test co mesmo grupo a través de tres cuestionarios dirixidos ao alumnado, ao profesorado e ao orientador do centro educativo. As preguntas recollidas nos cuestionarios centráronse nos comportamentos de ciberacoso, nos tipos e no rol da testemuña (DiBasilio, 2008).

- BOC and CST program

Lam e Frydenberg (2009) desenvolveron este programa en Australia dirixido a adolescentes entre 13 e 14 anos. O obxectivo principal foi promover o uso axeitado de Internet, diminuindo o uso de estratexias de afrontamento non produtivas e aumentando as de afrontamento produtivo. O programa consistiu en dez sesións nas que abordaron as estratexias de resolución

de problemas, a toma de decisións, o traballo por obxectivos e o comportamento resolutivo na Rede. Tamén realizaron unha sesión sobre a ética, a seguridade, a avaliación da credibilidade da información no ciberespazo e, finalmente, estratexias baseadas na mellora das competencias para a resolución de conflitos como o ciberacoso. Este programa tamén tivo en conta ao profesorado ao que se lle entregou unha guía sobre os obxectivos e desenvolvemento do programa.

Foi avaliado a través de pre-test e post-test con grupo control de asignación aleatoria no mesmo centro educativo. O instrumento de recollida de información para a avaliación foi un cuestionario auto-administrado dirixido ao alumnado composto por 80 ítems de escala likert de 5 puntos. Este cuestionario incluíu preguntas sobre as estratexias de afrontamento produtivas, as estratexias de afrontamento non-produtivas e a relación co grupo de iguais, o estado psicológico, a busca de apoio, e as estratexias de afrontamento do ciberacoso (Lam & Frydenberg, 2009).

#### **3.4.2.2. Programas específicos do ciberacoso**

A continuación, esclarecemos aqueles programas educativos internacionais e nacionais que trataron de previr e/ou intervir no fenómeno do ciberacoso. Están incluídos os seguintes programas: *Quality circle approach* (Paul, Smith, & Blumberg, 2012); *Cybersmart!* (Doyle, 2011); *KiVa* (Salmivalli et al., 2011); *ConRed* (Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2012; Ortega-Ruiz et al., 2012); *Noncadiamointrappola* (Palladino, Nocentini e Menesini, 2015; Menesini et al., 2012); *Cyberbullying intervention* (Toshack e Colmar, 2012); *WebQuest cyberbullying* (Lee et al., 2013); *Media Heroes* (Wölfer et al., 2013); *Surf-Fair* (Pieschl & Urbasik, 2013); *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2014); *Arizona Attorney General's Prevention presentation* (Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014).

- Quality circle approach

De acordo con Paul et al. (2012) o programa desenvolveuse en Reino Unido, concretamente, na cidade de Londres. O público destinatario foi un grupo de adolescentes entre 11 e 13 anos co obxectivo principal de reducir o acoso, tanto tradicional como virtual. O programa levouse a cabo en dúas ocasións. Na primeira versión consistiu en doce sesións de 60 minutos, contando cos estudantes organizados en pequenos grupos a fin de analizar o ciberacoso e

presentar os seus proxectos ao profesorado do centro mentres que na segunda ocasión, mantívose a metodoloxía pero modificouse a temporalización reducindo a sete o número de sesións (Paul et al., 2012).

En canto a avaliación foi realizada a través da observación participante, entrevistas e un cuestionario auto-administrado ao alumnado. Tamén tiveron en consideración o tipo de iniciativas propostas polo alumnado no desenvolvemento do propio programa.

- Cybersmart!

Doyle (2011) puxo en marcha este programa en Florida, Estados Unidos, dirixido a alumnos e alumnas entre 11 e 12 anos. O obxectivo xeral foi incrementar o uso apropiado de Internet e os obxectivos específicos foron incrementar o coñecemento sobre o fenómeno do ciberacoso e as estratexias concretas de afrontamento. A estrutura do programa baseouse en oito sesións nas que se abordou a ética, a propiedade intelectual, o correcto comportamento na Rede e o ciberacoso.

Para a avaliación do programa realizaron un deseño pre-test e post-test a través dun cuestionario auto-administrado ao alumnado no que se recolleron 9 ítems sobre a victimización no ciberacoso e outros 9 ítems sobre a perpetración do ciberacoso, empregando unha escala likert de 4 puntos (Doyle, 2011).

- KiVa

Este programa de intervención no acoso foi desenvolto en Finlandia por Salmivalli et.al. (2011) a fin de reducir o acoso tradicional, incrementar o coñecemento sobre o fenómeno, incrementar a empatía do alumnado, a autoeficacia e promover un cambio de actitudes. O alumnado ao que se dirixe é mais amplo que os programas anteriores xa que abrangue dende os 9 ata os 15 anos.

Está estruturado en 10 sesións de 120 minutos nas que se realizaron debates, traballos por equipas, *role-playing* e gravacións de vídeo sobre o fenómeno. Ademais de implicar ao alumnado, tamén contaron co profesorado que se organizou en grupos cooperativos de traballo formados por tres profesores e profesoras especializados no fenómeno que realizaban

reunións coa equipa docente de cada clase do centro educativo. Para iso, realizouse formación específica do profesorado durante dous días completos. Por último, este programa desenvolveu tamén unha guía dirixida ás familias sobre o fenómeno. Cabe destacar que o programa trata de promover, entre as familias e os docentes, o uso de métodos non punitivos (Salmivalli et al., 2011).

Avaliaron o programa mediante pre-test e post-test con grupo control de asignación aleatoria simple no propio centro educativo. Para iso, empregaron un cuestionario auto-administrado dirixido ao alumnado a fin de coñecer a vitimización e a perpetración do acoso a través dunha adaptación do cuestionario de Olweus (1996).

- ConRed

O programa ConRed realizouse en España enfocado ao alumnado entre 11 e 19 anos a fin de incrementar o uso apropiado de Internet e reducir o ciberacoso. O programa contou con oito sesións co alumnado sobre as oportunidades das redes sociais, a importancia a privacidade e da identidade na Rede, o comportamento prosocial e a solidariedade nas redes sociais así como as estratexias de afrontamento dos problemas derivados do uso das redes. Tamén incluiron formación co profesorado, coas familias e unha campaña de sensibilización na comunidade (Del Rey et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2012).

Avaliaron o programa a través dun deseño pre-test e post-test con grupo control asignado no propio centro educativo. Optouse polo cuestionario auto-administrado ao alumnado no que se incluiron seis bloques: 1) ciberacoso tanto vitimización como perpetración, 2) adicción a Internet, 3) control da información percibida, 4) acoso tradicional tanto vitimización como perpetración, 5) empatía, e 6) clima escolar (Del Rey et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2012).

- Noncadiamointrappola

Este programa desenvolveuse en Italia, concretamente, na Toscana. Foi dirixido ao alumnado entre 14 e 20 anos. O obxectivo foi reducir tanto o acoso tradicional como o ciberacoso. Para iso, baseáronse no traballo en grupo de iguais a través de sesións presenciais con catro educadores e educadoras e tamén catro sesións en línia. As actividades realizadas consistiron na sensibilización, a gravación de películas curtas, o desenvolvemento de guías sobre o uso

seguro de correos electrónicos e das redes sociais. Para rematar, realizáronse conferencias escolares contando coa presentación dos proxectos realizados polo alumnado participante (Palladino et al.2015; Menesini et al., 2012).

A avaliación foi a través dun deseño pre-test e post-test con grupo control , empregando un cuestionario auto-administrado polo alumnado no que se incluíron 22 ítems sobre o acoso tradicional tanto victimización como perpetración, 22 ítems sobre o ciberacoso tamén incluíndo victimización e perpetración e, por último, recolleron 33 ítems sobre as estratexias de afrontamento do fenómeno (Palladino et al.2015; Menesini et al., 2012).

- Cyberbullying intervention

Toshack e Colmar (2012) lideraron este programa que levaron a cabo en Australia, especificamente, en New South Wales. Foi dirixido exclusivamente ao alumnado de 11 anos co obxectivo principal de incrementar o coñecemento sobre o ciberacoso, tratando de mellorar o uso apropiado do internet e de empoderar ao alumnado para facerlle fronte ao fenómeno. A estrutura do programa inclúe cinco sesións de 60 minutos de duración nas que se traballa cun material específico denominado «Click off».

A avaliación deste programa realizouse a través dun cuestionario auto-administrado dirixido ao alumnado centrado en dous aspectos: a definición do fenómeno do ciberacoso mediante unha pregunta aberta e as estratexias de afrontamento do fenómeno (Toshack & Colmar, 2012).

- WebQuest cyberbullying

Lee et al. (2013) desenvolveron este programa en Taiwán enfocado ao alumnado entre 12 e 13 anos. A finalidade do devandito programa foi a redución do ciberacoso, incrementando o coñecemento sobre el e, tamén, promovendo un cambio de actitudes cara o mesmo. A estrutura do programa baseouse en oito sesións de 45 minutos centradas na seguridade en Internet, no comportamento na Rede e nas estratexias de protección e resposta do ciberacoso. Ademais incluíron un manual para o profesorado con información relativa ao fenómeno.

Realizouse unha avaliación cun deseño pre-test e post-test con grupo control a través dun cuestionario auto-administrado polo alumnado de escala likert de cinco puntos no que se incluíron 17 ítems sobre o ciberacoso, 22 sobre actitudes cara o fenómeno, e 8 sobre a intención da perpetuación (Lee et al., 2013).

- Media Heroes

Wölfer et al. (2013) foron os encargados de dirixir este programa orientado ao alumnado entre 12 e 15 anos que tivo lugar en Berlín, Alemaña. O propósito foi reducir o ciberacoso a través do incremento do uso de estratexias de afrontamento produtivas, o coñecemento do fenómeno, o cambio de actitudes cara o devandito fenómeno así como a aplicación de normas. A tal fin, desenvolveron 14 sesións de 90 minutos centradas no fomento da empatía, a titorización entre iguais sobre o uso seguro de Internet e a resolución de dilemas morais. Ademais levouse a cabo unha acción formativa cara o profesorado dunha duración de 8 horas, divididas en dúas xornadas nas que se lles entregou un manual sobre o programa. Finalmente, tamén realizaron titorías coas familias nas que as informaron do programa no que estaban a participar os seus descendentes.

Avaliaron o programa a través dun deseño pre-test e post-test con grupo control de asignación aleatoria simple no propio centro educativo. Optouse polo cuestionario auto-administrado ao alumnado no que se incluíron 11 ítems sobre a perpetración do ciberacoso, 8 sobre o desenvolvemento de competencias e 14 sobre a conduta agresiva. Os dous primeiros bloques tiñan o mesmo formato de resposta que foi unha escala likert de cinco puntos, mentres que o último consistiu nunha escala likert de catro puntos (Wölfer et al., 2013).

- Surf-Fair

Pieschl e Urbasik (2013) levaron a cabo este programa en Alemaña dirixido ao alumnado de 11 e 12 anos. O obxectivo foi reducir o ciberacoso a través do incremento de estratexias produtivas de afrontamento e a redución daquelas estratexias non produtivas. Realizáronse tres sesións de 90 minutos nas que se abordou a definición de ciberacoso, a discusión sobre as estratexias de afrontamento, o comportamento adecuado na Rede, a seguridade e a lexislación do seu país.



Avaliaron o programa a través dun deseño pre-test e post-test con grupo control de asignación intencional no propio centro educativo. Empregouse un cuestionario auto-administrado enfocado ao alumnado no que se incluíron 5 ítems sobre a perpetración do ciberacoso, 5 sobre a victimización do ciberacoso e remataron coas estratexias de afrontamento. Os dous primeiros bloques tiñan o mesmo formato de resposta que foi unha escala likert de cinco puntos. Tamén incluíron un cuestionario dirixido ao conxunto do persoal do centro educativo (Pieschl e Urbasik, 2013).

- Cyberprogram 2.0

Garaigordobil e Martinez-Valderrey (2014) desenvolveron no País Vasco este programa dirixido ao alumnado entre 13 e 15 anos. A finalidade última foi reducir tanto o acoso tradicional como o ciberacoso mediante o coñecemento do fenómeno, das estratexias de afrontamento, o incremento da empatía e das habilidades sociais, entre outros. Realizaron 19 sesións dunha hora de duración na que traballaron o fenómeno a través de técnicas como o *role-playing*, a choiva de ideas, o debate guiado e a creación dunha gravación en vídeo.

Este programa foi avaliado a través dun deseño pre-test e post-test con grupo control de asignación aleatoria simple no propio centro educativo. O instrumento de recollida da información foi un cuestionario auto-administrado ao alumnado no que se incluíron 50 ítems sobre a victimización do ciberacoso mediante unha escala likert de 3 puntos, e tamén abordaron a competencia social a través dunha escala likert de 7 puntos (Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2014).

- Arizona Attorney General's Prevention presentation

Roberto et al. (2014) foron os responsables deste programa desenvolto en Arizona, Estados Unidos. Foi dirixido ao alumnado entre 11 e 14 anos a fin de reducir fenómeno a través do seu coñecemento, das estratexias de afrontamento e da promoción dun cambio de actitudes cara o ciberacoso. O programa consistiu nunha única sesión de 45 minutos na que se abordou o uso seguro de internet e o ciberacoso.

A avaliación realizouse a través dun post-test con grupo control de asignación aleatoria simple no propio centro educativo. Optouse polo cuestionario auto-administrado dirixido ao



alumnado como instrumento de recollida da información que foi estruturado en tres bloques, o primeiro centrado na prevención do ciberacoso, o segundo sobre a actitude cara o ciberacoso e o terceiro sobre a seguridade en Internet (Roberto et al., 2014).

En definitiva, os programas psicoeducativos de prevención e intervención no ciberacoso centráronse no coñecemento do fenómeno, as estratexias de afrontamento e o comportamento prosocial. Todos eles foron efectivos de acordo coas avaliacións que desenvolveron pero o seu punto máis débil foi a falta de implicación tanto do profesorado como, e especialmente, das familias xa que de acordo con Farrington e Ttofi (2009) contar con estes axentes produce un maior efecto da prevención do fenómeno.



## **CAPÍTULO CUARTO**



## CAPÍTULO 4. A INVESTIGACIÓN NAS SÚAS COORDENADAS EMPÍRICAS

### 4.1. OPORTUNIDADE DA INVESTIGACIÓN

Na actualidade, as tecnoloxías da información e a comunicación transformaron a nosa vida diaria, difuminando as fronteiras, facilitando o acceso ao coñecemento e permitindo, en calquera momento e lugar, a comunicación cos outros. En España, a xeneralización da tecnoloxía tivo lugar tanto nos centros educativos como nos fogares. Así, a porcentaxe de aulas con conexión a Internet alcanza o 93% (INE, 2016) e o número de fogares que contan con este recurso estímase nun 86% (INE, 2018), aínda que en Galicia descende a un 77% (IGE, 2019). Asemade, o 74% dos menores galegos entre 5 e 14 anos conéctanse a Internet dende o fogar (IGE, 2019).

Ante esta situación na que o uso de Internet polos nenos e nenas está tan xeneralizado, debemos prestar especial atención a minimizar os riscos e potenciar os seus beneficios. Así pois, as tecnoloxías da información e a comunicación poden tanto conferir beneficios sociais e educativos para os menores como expoñelos a situacións de risco susceptibles de derivar en adiccións, ciberacoso, *sexting* e *grooming*, entre outras (Corcoran et al., 2015).

Neste senso, o ciberacoso constitúe un dos fenómenos máis prexudiciais polas súas nefastas repercusións sobre o desenvolvemento infantil e porque a súa incidencia vai en aumento en todo o mundo. Tal como xa comentamos, trátase dun problema moi recente sobre o que non

existe un acordo en canto á súa definición nin tampouco sobre os atributos conceptuais que compoñen o seu constructo (Peter & Peterman, 2018; Smith, 2019). Máis todo, é xeralmente definido como un acto agresivo e intencional levado a cabo por un grupo ou un individuo, mediante o teléfono móbil ou Internet, de maneira repetida sobre unha vítima que non pode defenderse doadamente, implicando un desequilibrio de poder entre o agresor ou agresora e a vítima (Smith et al., 2008). Este fenómeno, polo tanto, implica un acto agresivo mediante o uso das tecnoloxías da información e a comunicación que produce reiteradamente un desequilibrio de poder entre dúas ou máis persoas.

O ciberacoso caracterízase por afectar gravemente a saúde das persoas implicadas no fenómeno (Bauman et al., 2013). As vítimas presentan cadros de ansiedade, baixa autoestima, síntomas depresivos, cambios de humor, dificultades do sono, baixo rendemento académico así como patróns de desconfianza e hiperalerta que se traducen en dificultades severas do seu desenvolvemento emocional, cognitivo, social e da personalidade (Bauman et al., 2013; Kowalski et al., 2012; Organización Mundial da Saúde, 2016).

En canto á súa incidencia, estímase que o alumnado de Educación Secundaria vítima do fenómeno a nivel global é de 200 millóns (Samivalli, Karna e Poskiparta, 2011). En España, sitúase no 5.8% (Calmaestra et al., 2016), logo de producirse un incremento do 260% dende 2014 ata 2016 (Ballesteros et al., 2017) e, en Galicia, podemos falar dunha incidencia do 4% (Calmaestra et al., 2016).

Se nos centramos na Educación Primaria, o certo é que dispoñemos dun reducido número de estudos internacionais que se teñan interesado por analizar este dato, ao que debemos engadir que as cifras diminúen significativamente ao falar do ámbito nacional e autonómico. Finkelhor, Mitchell e Wolak (2000) desenvolveron en Estados Unidos un dos primeiros estudos sobre ciberacoso que concluíu que o 6% eran vitimizados a través de Internet. Emporiso, estudos posteriores (Ybarra & Mitchell, 2004; Mitchell, Ybarra & Finkelhor, 2007) apuntaron un aumento bastante considerable da incidencia que a situaba en torno ao 10% e o 40%. En Australia, destaca a investigación realizada por McLoughlin, Burgess e Meyricke (2009) sobre escolares de 7 a 10 anos na que se constatou que o 24% da mostra era vítima de ciberacoso. Máis recentemente, Sakellariou, Carrol e Houghton (2012) determinaron a incidencia do 11% en Primaria e Secundaria.

A nivel europeo, Reino Unido foi o primeiro país en realizar un traballo dende a National Children's Home (2002). Os resultados indicaron que o 25% dos enquisados denominábase vítima. Estudos máis recentes como, por unha banda, o realizado por Smith et al. (2008) informan que o 6,6% dos enquisados reconece ter sido vítimas nos dous últimos meses “a miúdo” e o 15,6% “unha ou dúas veces”. Por outra banda, o traballo de Monks et al. (2012), sobre unha mostra de escolares de 7 a 11 anos, apuntou que o 20,5% se identificaba como vítima.

En España, leváronse a cabo diversas investigacións que estudaron a incidencia do ciberacoso en adolescentes pero, tal como indicamos anteriormente, son escasos os realizados na etapa de Educación Primaria. Cabe destacar o traballo realizado por Félix et al. (2010) en Valencia que apuntaba un 4,5% de vítimas en 6º de Educación Primaria e un 1,8% se declaraba perpetrador ou perpetradora. Posteriormente, García-Fernández (2013) desenvolveu unha investigación en Andalucía sobre os escolares de Educación Primaria da que se extrae que as vítimas representaron o 9,3% e os agresores o 5,5%.

A nivel autonómico, a traxectoria da investigación no ciberacoso en Galicia é moi escasa e centrouse en coñecer a incidencia do fenómeno no alumnado da Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) que se atopa entorno ao 6% segundo Avilés (2009). Posteriormente, a investigación realizada por Pichel (2016), que tamén tivo como mostra o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (entre 12 e 17 anos), situou a incidencia de cibervitimización nun 8,8% e a perpetración nun 6,6%.

Ademais de estimar a incidencia, a investigación realizada en Galicia tratou de coñecer as actitudes, crenzas e hábitos de uso de Internet do alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria entre 11 e 18 anos (Valedor do Pobo, 2011). Máis recentemente desenvolveuse na mesma liña o Informe diagnose da Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015-2020 (Xunta de Galicia, 2015). Entre os datos máis relevantes derivados do estudo podemos destacar que: o 5,7% do alumnado das ensinanzas obrigatorias en xeral ameaza ou insulta empregando os dispositivos tecnolóxicos, o 9% asegura ter dito mentiras ou rumores empregando estas tecnoloxías e, finalmente, un 11,1% afirma que os principais conflitos de convivencia escolar prodúcense a través do teléfono móbil e Internet, en concreto, mediante redes sociais.

A revisión bibliográfica internacional reflicte, dun lado, a escaseza de estudos na etapa de Educación Primaria e, doutro, que existe certa variabilidade que pode deberse ás diferenzas culturais entre os distintos contextos, tal como indicaron Patchin e Hinduja (2015) e Smith et al. (2019). Cando nos centramos na revisión bibliográfica da contorna, ponse de manifesto que abrangue a etapa de Educación Secundaria Obrigatoria e, a diferenza dos estudos internacionais, non se analizan as variables familiares que podan estar asociadas co fenómeno. En conclusión, non contamos con estudos en Galicia que permitan coñecer a situación de ciberacoso en Educación Primaria, sendo moi reducidas tamén as investigacións a nivel nacional e, especialmente, escasas cando nos referimos á análise das variables familiares que están asociadas co fenómeno.

Secasí, as investigacións internacionais sobre o ciberacoso destacan factores como a desvinculación moral e a construción da identidade cultural (véxase Palladino et al., 2015). Neste senso, as familias son un escenario determinante por constituír o espazo no que se produce a primeira socialización do individuo (Bandura, 2001). De feito, ademais da súa relevancia como contexto de desenvolvemento chave, tense analizado a posible relación de determinadas variables familiares co fenómeno e resultan ser significativas dimensións como a comunicación, o clima familiar, a cohesión e os estilos educativos parentais (véxase Ortega, Buelga e Cava, 2016).

Para comprender mellor o que esta situación supón, podemos apoiarnos na Teoría Ecolóxica de Bronfenbrenner (1977) que contextualiza o desenvolvemento emocional, cognitivo e social de cada individuo nun sistema de influencias bidireccionais que parte do nivel máis reducido centrado no suxeito, microsistema, ata o máis amplo que se refire ao tempo, é dicir, ao momento histórico, denominado cronosistema. Dende esta teoría, Internet é unha influencia transversal a todos os sistemas da nosa sociedade dende o individuo ata a familia, os amigos, o traballo, e mesmo a cultura.

Así mesmo, é unha teoría valiosa para comprender a complexidade das interaccións dos individuos no mundo das relacións virtuais (Cross et al., 2015). Nesta liña, Espelage (2014) levou a cabo unha revisión dos factores de protección e risco vinculados a cada un destes sistemas da Teoría de Bronfenbrenner (1977) e facendo fincapé no seu impacto no desenvolvemento e na protección da conduta de ciberacoso. A análise conclúe que os factores



familiares son significativos para a prevención do fenómeno, sendo máis importantes que os de calquera outro grupo social presente na vida do menor.

Así pois, os pais e nais controlan e regulan, en base ao seu coñecemento e actitudes cara ás tecnoloxías, o uso que fan os seus fillos e fillas. Estamos a referirnos ao tempo de uso, o contido ao que acceden, as accións que lles están permitidas, etc. Estas pautas, normas e regras, tal como xa recolleemos en páxinas anteriores, enmárcanse no que denominamos mediación parental do uso das tecnoloxías (Livingstone, 2008), isto é, o sistema establecido polos proxenitores para xestionar o uso de Internet dos fillos e fillas co fin de maximizar os beneficios e reducir o impacto negativo.

Esta regulación implica o desenvolvemento de estratexias e prácticas polas familias que son guiadas por aqueles valores máis importantes para cada unha delas, valores que parten da súa propia cultura. Ademais, a mediación parental do uso de Internet polos fillos e fillas está influenciada por moitas outras características tales como idade, xénero, competencia dixital, control, comunicación, afecto, así como conciencia de risco e actitudes cara a Internet (Nikken, 2017). Algunhas destas variables familiares son estruturais ao propio núcleo familiar (nivel socioeconómico, constitución do fogar, xénero, etc.), mentres que outras son susceptibles de intervención pedagóxica, caso da competencia dixital ou a comunicación familiar.

Estas variables vencelladas estritamente á intimidade familiar, deber ser consideradas un ámbito relevante no marco das políticas familiares que apoian o exercicio da parentalidade positiva, noutras palabras, precisamos medidas que promovan “o comportamento dos pais fundamentado no interese superior do neno, que coida, desenvolve as súas capacidades, non é violento e ofrece recoñecemento e orientación que inclúen o establecemento de límites que permitan o pleno desenvolvemento do neno” (Consello de Europa, 2006, p. 3).

Neste senso, púxose de manifesto a necesidade de aumentar a prevención do fenómeno dende os referentes contextuais próximos (Parlamento Europeo, 2016). Un desafío de tal magnitude precisa de respostas derivadas da investigación social. Concretamente, son necesario estudos que permitan coñecer o uso das tecnoloxías que fan os menores, a incidencia do ciberacoso e as variables familiares que están asociadas, especialmente, aquelas susceptibles de intervención pedagóxica.

## 4.2.PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A formulación do problema de investigación supón a concreción dun interrogante sobre a realidade, precisando a súa delimitación temporal, espacial e poboacional (Arias, 2006). Esa tarefa de acordo con Kerlinger (1985) debe formularse mediante preguntas concretas nas que se estableza relación entre as variables implicadas. Seguindo a Hernández, Fernández e Baptista (2014), os criterios que deben definir o problema de investigación son catro: relevancia, orixinalidade, viabilidade e interese do investigador ou investigadora.

A análise do marco teórico sobre o uso das tecnoloxías polos menores nos fogares e a relevancia dos factores asociados á xestión parental, despertou o noso interese por afondar nas necesidades das familia neste eido. A relevancia e a orixinalidade, xunto coa viabilidade determinada pola obtención dunha axuda predoutoral da Xunta de Galicia, motivaron que, como comentabamos, nos decantáramos por afondar naqueles aspectos vinculados á familia que, sendo susceptibles de mellora mediante á acción pedagóxica, poden contribuír a previr o fenómeno do ciberacoso entre o alumnado de Educación Primaria. Estes tres aspectos ligados ao interese da investigadora pola infancia, as tecnoloxías e as familias, constitúen pois os catro criterios recomendados para a correcta selección do obxecto de investigación.

Por todo isto, a presente investigación ten por título: “O ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. Eixos da prevención na contorna familiar”. A delimitación do obxecto de investigación realizouse en función do estado actual da investigación na nosa contorna e as posibilidades da investigación de modo que “centramos o noso interese nunha parcela da realidade a fin de proceder ao seu estudo intensivo” (Rojas, 2002, p. 137).

O problema de investigación traduciuse mediante a seguinte pregunta: cales son as variables familiares susceptibles de intervención pedagóxica que poden contribuír á prevención do ciberacoso dende a Educación Primaria? De tal modo, o contorna xeográfica na que está situada a investigación circunscríbese á Comunidade Autónoma de Galicia. Por outra parte, en canto ao criterio delimitador temporal céntrase no período comprendido entre o ano 2016 e 2019.

### 4.3.OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

Un dos procesos específicos de maior importancia do traballo científico é a formulación dos obxectivos (Bisquerra, 2004), pois “representa a compás que guiará o proceso de investigación” tal como indica Rojas (2002, p.67). Neste senso, o obxectivo xeral da investigación é analizar o uso que fai o alumnado de Educación Primaria e as súas familias dos dispositivos tecnolóxicos tratando de identificar aquelas variables familiares que, sendo susceptibles de intervención pedagóxica, poden de contribuír á prevención do ciberacoso dende idades temperás. O devandito obxectivo concrétese nos seguintes de carácter específico:

- 1) Estudar os cambios que se teñen producido na institución familiar na Sociedade Rede facendo fincapé nas mudanzas que afectan aos roles dos proxenitores e ás relacións filioparentais.
- 2) Explorar os trazos fundamentais da cultura da virtualidade real e a súa relación cos novos desafíos que debe asumir a familia como institución social básica.
- 3) Analizar as teorías e modelos que explican a agresividade en xeral e, particularmente, as propostas centradas no estudo das condutas violentas na Rede.
- 4) Explorar o proceso de conceptualización do ciberacoso concretando os atributos que sustentan a súa definición e determinando as variables máis estreitamente vinculadas co fenómeno.
- 5) Afondar nas prácticas educativas familiares na xestión dos dispositivos tecnolóxicos tratando de identificar os estilos predominantes na mediación parental.
- 6) Analizar as estratexias postas en marcha para previr o ciberacoso deténdonos tanto no marco normativo como nos programas de intervención pedagóxica desenvolvidos para afrontar o fenómeno en Educación Primaria.

- 7) Analizar o espazo que ocupan as tecnoloxías da información e a comunicación na vida cotiá familiar facendo fincapé na percepción da familias respecto dos seus riscos e beneficios e no papel que os expertos atribúen aos pais e nais.
- 8) Identificar a existencia de experiencias de ciberacoso dende idades temperás afondando na súa tipoloxía, nos roles atribuídos aos fillos e fillas, e na comunicación das familias co centro educativo.
- 9) Trazar as dimensións chave dunha proposta de prevención do ciberacoso dirixida ás familias que incida nas variables que teñen demostrado ser máis determinantes.

#### 4.4.MÉTODO DA INVESTIGACIÓN

##### 4.4.1. *Enfoque teórico*

A investigación aséntase baixo os preceptos dunha concepción teórica que outorga sentido ao propio proceso e ao resultado. Nesta liña, a investigación é produto da nosa interacción coa contorna nun momento histórico concreto, baixo unhas condicións axiolóxico-culturais determinadas, e a través dunhas ferramentas condicionadas plenamente pola propia situación contextual na que se producen, tales como linguaxe, valores e tecnoloxía.

O enfoque que sustenta estas páxinas é propio do paradigma socio-crítico que trata de comprender o presente tendo en conta o pasado de forma racional e obxectiva. Tamén é unha perspectiva que pretende revelar a forma na que os procesos sociais se atopan mediados polo poder, baseados en relacións de dominación-submisión. No entanto, é máis que dar a coñecer a situación, é crear condicións e relacións que poidan ser transformadas en acción compartida, en emancipación (Hernández et al., 2014).

O paradigma socio-crítico de acordo con Arnal, Del Rincón e Latorre (1994) non consiste nunha metodoloxía puramente empírica nin so interpretativa, sendo adecuada a abordaxe metodolóxica mixta xa que permite certa flexibilidade e maior aproximación ao obxecto de

estudo. De tal xeito, ten como obxectivo dar resposta aos problemas específicos presentes na contorna das comunidades, contando coa participación dos seus membros.

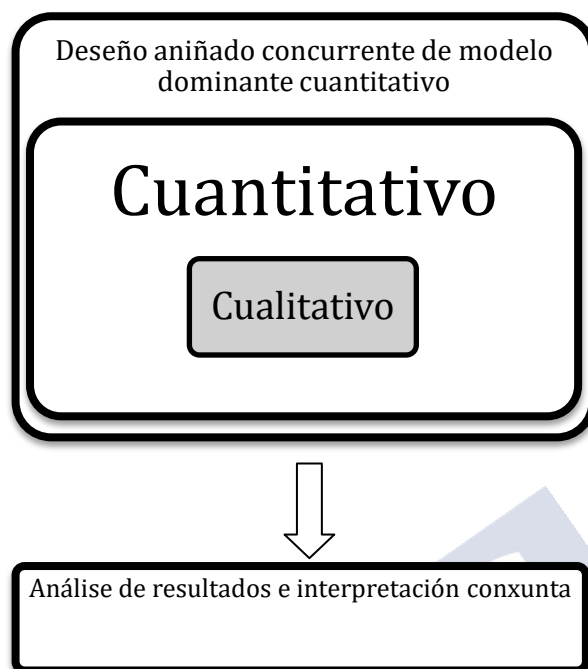
#### 4.4.2. *Deseño da investigación*

En harmonía cos obxectivos, o problema de investigación e o modelo teórico, a presente investigación precisa adaptarse a parámetros metodolóxicos diversos que faciliten o uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas na recollida e no análise dos datos. Por este motivo, optamos por un modelo mixto, é dicir, un conxunto de “procesos sistemáticos, empíricos e críticos de investigación que implican a recolección e a análise de datos cuantitativos e cualitativos, así como a súa integración e discusión conxunta”<sup>79</sup> (Hernández, et al., 2014, p. 536). De tal xeito, é posible lograr unha perspectiva máis ampla e profunda do fenómeno que, resulta máis integradora e plena. Ademais, ten unha serie de vantaxes entre as que destacamos a posibilidade de producir datos máis variados e ricos, potenciar a creatividade teórica, apoiar con maior solidez as inferencias científicas, así como permitir unha mellor exploración e explotación dos datos (Hernández et al., 2014; Creswell, 2015).

Xunto con isto, Hernández et al. (2014) e Creswell (2015) indican que o modelo mixto é o máis aceptado para o estudo de problemáticas complexas, como é o caso do ciberacoso, posto que permite o achegamento ás dúas realidades (obxectiva e subxectiva) que integran este tipo de fenómenos. Por outra parte, tamén temos en conta que investigacións recentes na esfera internacional (véxase Elsaesser, Russell, Ohannessian, & Patton, 2017; Peter & Peterman, 2018; Smith, 2019) puxeron de manifesto a necesidade de empregar un enfoque máis amplo e integrador para comprender o ciberacoso en maior profundidade.

En concreto, consiste nun deseño de investigación aniñado ou incrustado concorrente de modelo dominante cuantitativo, tamén denominado DIAC (Hernández et al., 2014). Deste xeito, recádanse datos cuantitativos e cualitativos sobre o problema de investigación pero prodúcese a predominancia dun método sobre o outro. É dicir, recóllense os datos simultaneamente e son interpretados e comparados de maneira conxunta. Este tipo de deseño mixto aniñado concorrente (véxase Figura 14) caracterízase pola vantaxe que supón beneficiarse das fortalezas de ambas perspectivas.

**Figura 14.** Representación do deseño da investigación



Fonte: Elaboración propia en base a Hernández, Fernández e Baptista (2014)

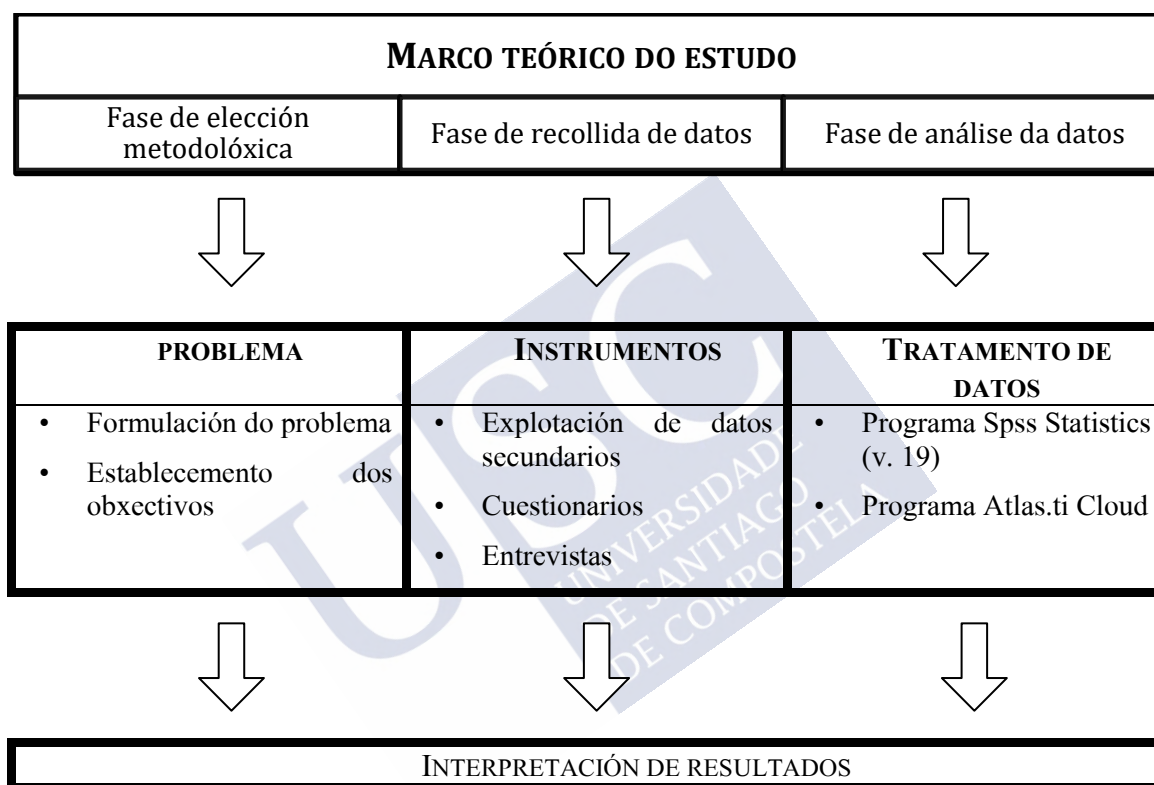
É necesario ter en conta que o ciberacoso é un fenómeno social de gran complexidade polo que a investigación experimental ou cuasi-experimental engadiría ás dificultades propias do control de todos os factores implicados. Por conseguinte, empregamos este deseño mixto de dominancia cuantitativa non experimental transversal a fin de analizar o fenómeno tal como sucede, é dicir, sen manipular as variables. O seu carácter é fundamentalmente descritivo, non experimental, porque se considera a realidade estudada e as súas compoñentes a través da súa medición simple dentro do seu marco de referencia (Creswell, 2015).

A investigación non experimental permite determinar a relación entre as variables, no noso caso as variables familiares susceptibles de intervención pedagóxica e o ciberacoso. Este procedemento permite caracterizar un obxecto de estudo e establecer as características da súa estrutura ou comportamento (Arias, 2006).

Deste xeito, é posible rexistrar a súas medidas e estudar si existe algún tipo de vínculo estatístico, tal como indican Calderero e Bernardo (2000). Particularmente, levaremos a cabo un estudo descritivo da realidade socio-educativa das variables familiares dinámicas asociadas co ciberacoso na contorna galega.

Deste xeito, permíttese a triangulación dos diferentes instrumentos cuantitativos e cualitativos (véxase Figura 15) dando resposta ás cuestións propostas no estudo. Como se pode apreciar, o enfoque metodolóxico e o deseño da investigación están en completa harmonía xa que nos permite estudar a relación entre as variables familiares dinámicas e o ciberacoso sen exercer control sobre as mesmas.

**Figura 15.** Enfoque metodolóxico do estudo



Fonte: Elaboración propia.

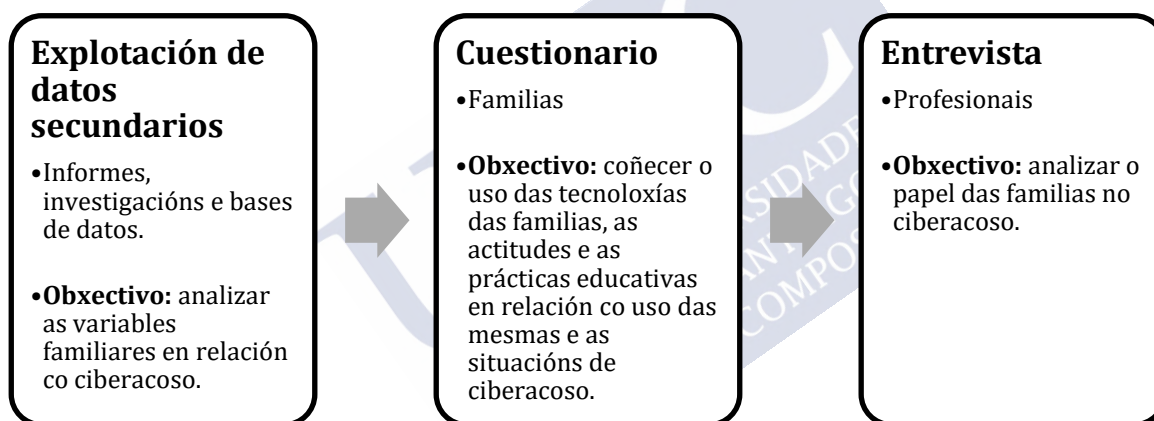
As técnicas e os instrumentos que se empregan na investigación non poden ser desvinculados do enfoque metodolóxico xa que deben permitir dar resposta aos obxectivos propostos, ao tempo que concordan co obxecto e o problema de investigación, permitindo o seu vínculo dun modo efectivo ao final das etapas da investigación. A selección máis apropiada para a presente investigación consolídase nos seguintes instrumentos:

- Explotación de datos secundarios sobre as variables familiares e o ciberacoso a nivel internacional.



- Cuestionario dirixido ás familias do alumnado que cursa quinto e sexto de Educación Primaria en Galicia no que se recolle información sobre o uso das tecnoloxías pola familia e o menor, as actitudes das familias cara o uso das tecnoloxías polos menores, as prácticas educativas familiares en relación co uso das tecnoloxías, situacións de ciberacoso percibidas polas familias e a relación das familias coa contorna educativa respecto dos asuntos vencellados ao uso das tecnoloxías polos nenos e nenas (véxase Anexo I).
- Entrevista non estruturada a profesionais da educación e a expertos no fenómeno do ciberacoso a fin de obter información sobre a relevancia outorgada ás familias nestas situacións (véxase Anexo II, Anexo III, Anexo IV e Anexo V).

**Figura 16.** Representación dos instrumentos da investigación

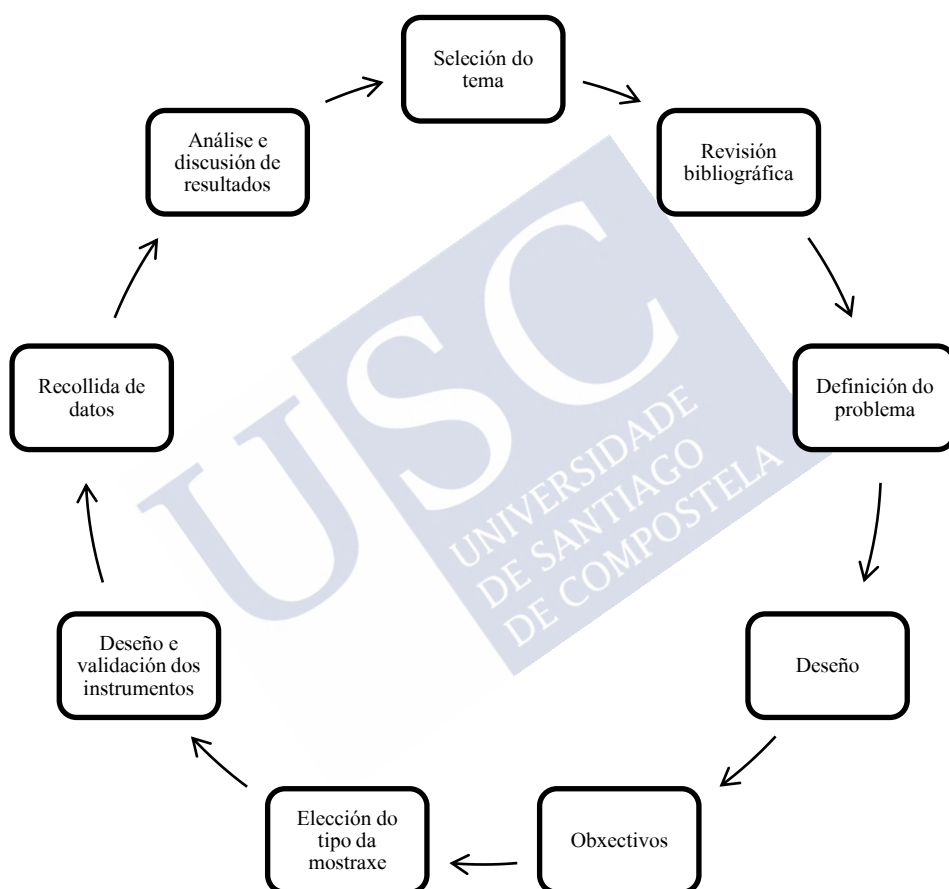


Fonte: Elaboración propia.

#### 4.4.3. *Proceso da investigación*

Partimos dun proceso de investigación flexible e reflexivo polo que se revisou e reestruturou de forma continua. Consiste, por tanto, nun proceso cíclico en espiral no que todas as súas fases se retroalimentan entre si tal como se representa na seguinte figura (véxase Figura 17):

**Figura 17.** Representación do proceso da investigación



**Fonte:** Elaboración propia en base a Zapata (2005).

Se ben é certo que o proceso de investigación se caracteriza pola flexibilidade, presenta unha estrutura en tres fases principais que configuran o noso estudo e que se especifican a continuación:

- 1ª fase (16 meses). Revisión bibliográfica e análise documental sobre o tema, organizando a información a través da súa clasificación e arquivo, coa finalidade de

facilitar o seu tratamento e abordaxe. Nesta fase, realizouse a explotación de datos secundarios tales como informes de investigación e bases de datos.

- 2ª fase (10 meses). Preparación dos instrumentos de investigación para a recollida de datos e posterior análise: deseño e validación. Tamén se realizou a aplicación dos instrumentos.
- 3ª fase (10 meses). Análise e interpretación dos datos e resultados obtidos. Para iso empregamos o Paquete Estatístico SPSS para a análise cuantitativa e o software Atlas.ti Cloud para a análise cualitativa. Finalmente, realizouse o informe final, incluíndo as conclusións pertinentes e trazando as dimensións que deben orientar a intervención socio-educativa coas familias.

#### 4.4.4. Variables de estudo

As variables poden ser definidas como fenómenos susceptibles de ser medidos en datos exactos e precisos, podendo expresarse en valores ou categorías (García, 1995). As variables incluídas no presente traballo son as seguintes:

**Táboa 3.** Variables e dimensións do estudo

| DIMENSIÓN                           | CÓDIGO | VARIABLE                                      |
|-------------------------------------|--------|---|
| A. Perfil familiar                  | A1     | Parentesco                                    |
|                                     | A2     | Idade   |
|                                     | A3     | País de nacemento                             |
|                                     | A4     | Municipio de residencia                       |
|                                     | A5     | Máximo nivel educativo acadado                |
|                                     | A6     | Constitución familiar                         |
| B. Uso das tecnoloxías pola familia | B1     | Recursos tecnolóxicos que ten a familia       |
|                                     | B2     | Recursos tecnolóxicos que usa a familia       |
|                                     | B3     | Recursos tecnolóxicos que sabe usar a familia |

| DIMENSIÓN               | CÓDIGO | VARIABLE   |
|-------------------------|--------|--|
|                         | B4     | Frecuencia de uso das tecnoloxías da familia   |
|                         | B5     | Responsable de supervisar o uso das tecnoloxías que fai o menor  |
|                         | B6     | Responsabilidade dos pais da actividade dos seus fillos/as en Internet   |
|                         | B7     | Percepción dos pais de que os expertos esaxeran do perigo que supón Internet para os nenos/as destas idades          |
|                         | B8     | Consideración de que os pais deben controlar o uso que fan os seus fillos/as das tecnoloxías no fogar                |
|                         | B8     | Percepción dos pais de que deberían estar máis preparados/as para supervisar o uso que fai o seu fillo/a en Internet |
|                         | B10    | Preocupación dos pais do dano que o seu fillo/a poida facerlle a outros nenos/as en Internet                         |
|                         | B11    | Recursos tecnolóxicos que emprega o neno ou a nena   |
|                         | B12    | Finalidade de uso de Internet polo menor   |
|                         | B13    | Frecuencia de uso de Internet polo menor en días   |
|                         | B14    | Frecuencia de uso de Internet polo menor en horas  |
|                         | B15    | Franxa horaria de uso de Internet polo menor   |
|                         | B16    | Lugar da casa de uso de Internet polo menor  |
| C. Prácticas educativas | C1     | Regulación-control (I)   |
|                         | C2     | Comunicación-apoio (I)   |
|                         | C3     | Regulación-control (II)  |
|                         | C4     | Regulación-control (III)   |
|                         | C5     | Comunicación-apoio (II)  |
|                         | C6     | Comunicación-apoio (III)   |
|                         | C7     | Comunicación-apoio (IV)  |
|                         | C8     | Regulación-control (IV)  |
| D. Experiencias         | D1     | Vítima de exclusión social   |
|                         | D2     | Vítima de insultos   |

| DIMENSIÓN | CÓDIGO | VARIABLE  |
|-----------|--------|---|
|           | D3     | Vítima de ameazas   |
|           | D4     | Vítima de burlas  |
|           | D5     | Vítima de intimidacións   |
|           | D6     | Vítima de falsos rumores  |
|           | D7     | Testemuña de exclusión social   |
|           | D8     | Testemuña de insultos   |
|           | D9     | Testemuña de ameazas  |
|           | D10    | Testemuña de burlas   |
|           | D11    | Testemuña de intimidacións  |
|           | D12    | Testemuña de falsos rumores   |
|           | D13    | Perpetrador ou perpetradora de exclusión social   |
|           | D14    | Perpetrador ou perpetradora de insultos   |
|           | D15    | Perpetrador ou perpetradora de ameazas  |
|           | D16    | Perpetrador ou perpetradora de burlas   |
|           | D17    | Perpetrador ou perpetradora de intimidacións  |
|           | D18    | Perpetrador ou perpetradora de falsos rumores   |
|           | D19    | Falou cos profesores/as do centro escolar sobre cuestións referidas ao uso dos dispositivos tecnolóxicos?               |
|           | D20    | Conversou con algunha familia dos compañeiros/as do seu fillo/a sobre cuestións relacionadas co uso destas tecnoloxías? |
|           | D21    | Comunicáronlle dende o centro escolar algún incidente ao respecto?  |

Fonte: Elaboración propia.

## 4.5. POBOACIÓN E MOSTRA

### 4.5.1. Selección

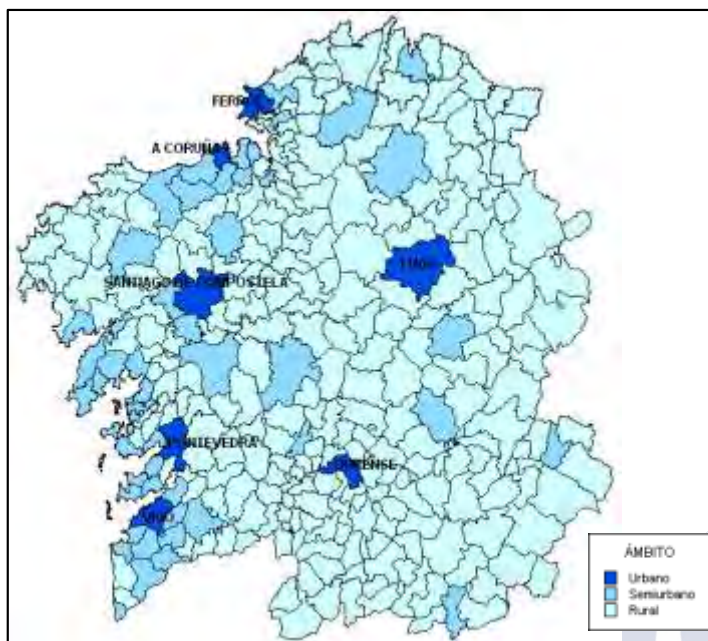
A continuación centrámonos en delimitar o grupo de suxeitos ou unidades de análise, é dicir, a poboación obxectivo da investigación. O universo ou poboación do noso estudo son as familias do alumnado que cursa quinto ou sexto de Educación Primaria en Galicia. O número de alumnado matriculado en quinto e sexto de Educación Primaria en centros educativos de Galicia no curso académico 2017/2018 foi de 45.420. Dado que o conxunto da poboación é moi amplo non resulta posible traballar coa súa totalidade de xeito que optamos por empregar unha mostra da poboación, é dicir, un conxunto de casos seleccionados en función dun tipo específico de mostraxe (Sierra, 1995).

O tipo de mostraxe que utilizamos foi bietápico: primeiro, escollemos os centros educativos que formaron parte de mostra, seguindo unha mostraxe non probabilística intencional (centros educativos que imparten quinto e sexto de Educación Primaria en Galicia en réxime tanto privado como público), e a segunda etapa foi a selección das familias que formaron parte da mostra, seguindo unha mostraxe non probabilística accidental (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para a selección dos centros tivemos en conta a revisión documental e a explotación de datos secundarios sobre as variables familiares a nivel internacional e o fenómeno do ciberacoso. Por este motivo, seguindo principalmente a Livingstone e Haddon (2009) así como Gõrzig, e Machackova (2015) consideramos prestar atención ao grao de ruralidade do municipio onde se sitúan os centros educativos.

Para determinar o grao de ruralidade do municipio onde se sitúan os centros educativos participantes, empregouse a clasificación dos municipios galegos en función do índice de ruralidade de López e Santiago (2005) que establece tres categorías: urbano, semiurbano e rural (véxase Figura 18). O emprego deste índice favorece a combinación dos criterios tamaño de poboación, densidade de poboación e estrutura do emprego, o que nos vai a permitir reflectir no traballo realizado a referida idiosincrasia da realidade galega (López & Santiago, 2005).

**Figura 18.** Mapa da clasificación dos municipios galegos segundo o grao de ruralidade



Fonte: López e Santiago (2005).

A mostraxe non probabilística intencional de centros educativos permite a representación de centros educativos de núcleos de poboación de diferente tamaño: rural, semiurbano e urbano das catro provincias galegas (véxase Figura 19).

**Figura 19.** Mapa dos municipios nos que se sitúan os centros educativos participantes en función do grao de ruralidade

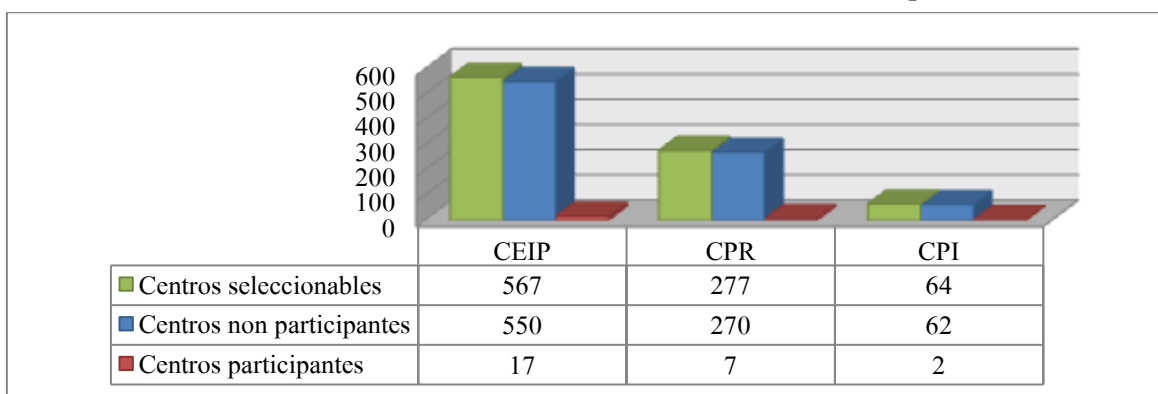


Fonte: Elaboración propia.



Ademais, a mostraxe non probabilística intencional de centros educativos posibilitou a representación proporcional dos tres tipos de centro que imparten quinto e sexto de Educación Primaria en Galicia en réxime ordinario: Colexios de Educación Infantil e Primaria (CEIP), Centros Privados (CPR) e Centros Públicos Integrados (CPI). Dado que son 908 centros educativos os que imparten quinto e sexto de Educación Primaria, seleccionáronse os centros de maneira proporcional ao tipo de centro de modo que nos tres casos os centros participantes representan o 3% do estrato de referencia (véxase Gráfica 11).

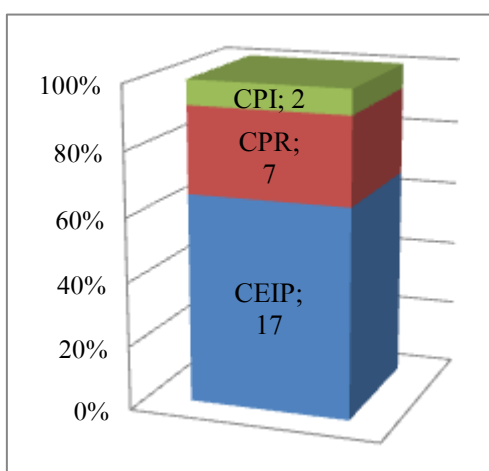
**Gráfica 11.** Poboación e mostra de centros educativos en función do tipo de centro



Fonte: Elaboración propia.

En concreto, participaron 26 centros educativos de Galicia: 17 Colexios de Educación Infantil e Primaria (CEIP) que representan o 65% do total de centros participantes na investigación, 7 Centros Privados (CPR) que equivalen ao 27% e 2 Centros Públicos Integrados (CPI) que son o 8% do total de centros tal como se recolle na Gráfica 12 (véxase Gráfica 12).

**Gráfica 12.** Centros educativos participantes en función do tipo de centro



Fonte: Elaboración propia.

Para a mostra de familias, realizamos unha mostraxe non probabilística accidental. Así, todas as familias dos centros educativos seleccionados tiveron a oportunidade de participar na investigación. Para cumprir co tamaño mínimo da mostra, partimos de que o número máximo de familias do alumnado matriculado en quinto e sexto de Educación Primaria en centros educativos de Galicia no curso académico 2017/2018 foi de 45.420, tomamos como nivel de confianza o 95%, por tanto,  $Z = 1.96$  e un erro do 5%, obtendo como resultado un tamaño mínimo da mostra de 381 familias. Finalmente, a mostra participante estivo constituída por 1169 familias do alumnado de quinto e sexto de Educación Primaria de Galicia.

**Táboa 4.** Mostra

| CÓDIGO DE CENTRO | MOSTRA INVITADA | MOSTRA ACEPTANTE E PRODUTORA<br>DE DATOS |
|------------------|-----------------|--|
| X1001            | 150             | 82                                       |
| X2001            | 50              | 28                                       |
| X2002            | 50              | 15                                       |
| Y2001            | 83              | 33                                       |
| Y1001            | 17              | 15                                       |
| Y1002            | 115             | 71                                       |
| Y1003            | 30              | 22                                       |
| Z3001            | 20              | 20                                       |
| X1002            | 150             | 69                                       |
| X2003            | 150             | 72                                       |
| Y1004            | 160             | 125                                      |
| Y1005            | 74              | 56                                       |
| X2004            | 120             | 47                                       |
| Y1006            | 24              | 13                                       |
| Y1007            | 77              | 42                                       |
| Y1008            | 80              | 67                                       |
| Y1009            | 90              | 64                                       |
| Z1001            | 13              | 10                                       |
| Z1002            | 56              | 41                                       |
| Z3002            | 55              | 47                                       |
| Z1003            | 43              | 21                                       |
| Z1004            | 32              | 26                                       |
| Y1010            | 150             | 74                                       |
| X2005            | 55              | 14                                       |
| Y1012            | 150             | 44                                       |
| X1003            | 100             | 51                                       |
| TOTAL            | 2094            | 1169                                     |

Fonte: Elaboración propia.

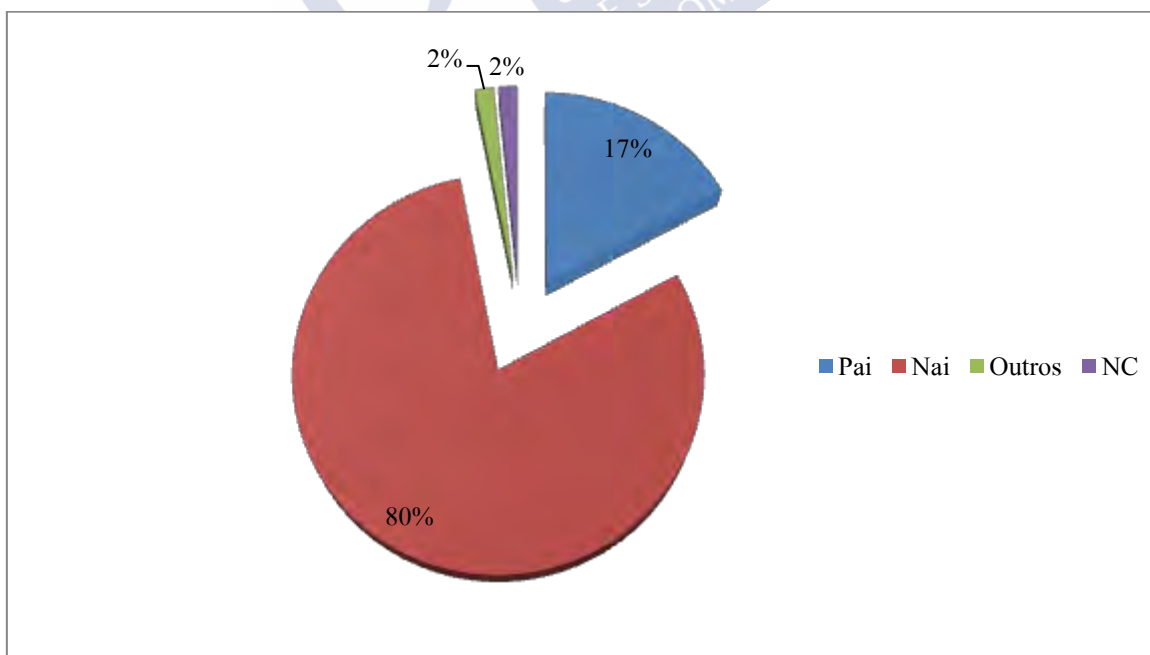
#### 4.5.2. Características da mostra

A continuación centrámonos nas principais variables socio-demográficas das familias que configuran a mostra tales como sexo do membro da familia que cumprimenta o cuestionario, a idade, o país de orixe, o municipio de residencia, o máximo nivel educativo acadado e os membros que constitúen o fogar.

Para comezar, o 82% das persoas que responderon ao cuestionario foron mulleres en contraposición co escaso 17% de homes. Nesta liña, o membro da familia que respondeu ao cuestionario con maior frecuencia foi a nai (80%), seguida do pai (17%) e, en moita menor medida, ámbolos dous proxenitores (0,3%) ou o titor ou titora legal (0,3%). Excepcionalmente, foron responsables outros membros do fogar como a avoa (0,1%) e a tía (0,4%), entre outros.

Finalmente, un 2% non indicou o parentesco familiar que mantén co neno ou coa nena. Así se resume na seguinte gráfica sobre as porcentaxes que representan aos diversos membros da familia que responderon ao cuestionario (véxase Gráfica 13).

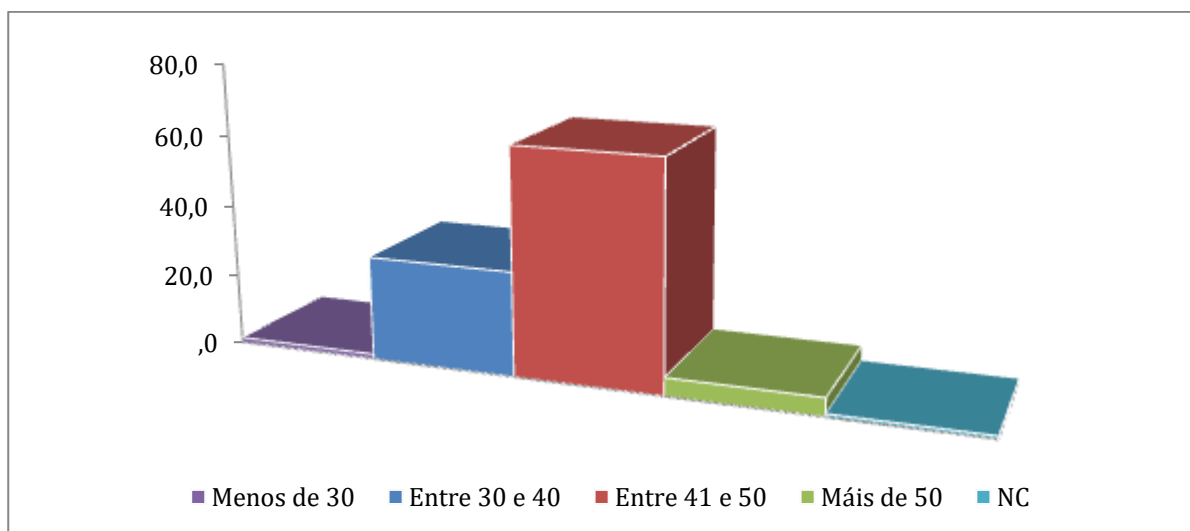
**Gráfica 13.** Membro da familia que cumprimenta o cuestionario



Fonte: Elaboración propia.

En canto á idade, a moda ou frecuencia máis repetida determínase no intervalo comprendido entre 41 e 50 anos (63%) e a seguinte franxa de idade máis frecuente comprende dende os 30 ata os 40 anos (29%). Cunha frecuencia moito máis reducida, sitúanse os pais e nais de máis de 50 anos (5,1%) e, incluso máis excepcionalmente, os proxenitores menores de 30 anos (1,4%), tal como se reflicte na seguinte gráfica (véxase Gráfica 14).

**Gráfica 14.** Idade das familias



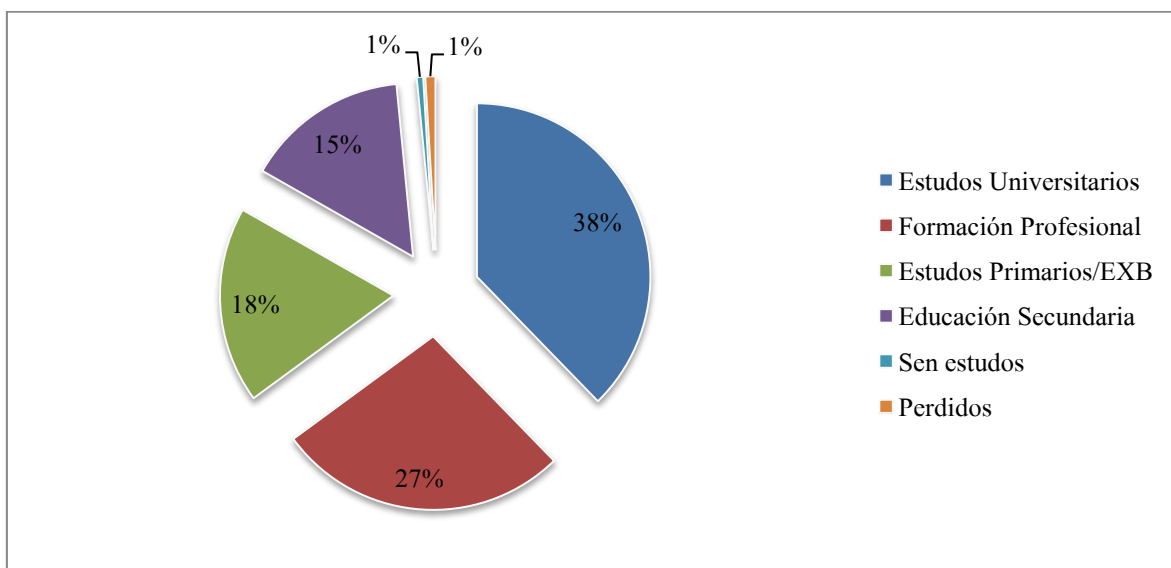
Fonte: Elaboración propia.

Con respecto ao país de orixe, o 86,4% naceu en España en contraposición co 13,6% que indica outra nacionalidade. Neste senso, foron frecuentes nacionais de países como Brasil, Venezuela, Suíza e, con frecuencias inferiores, cidadáns e cidadás de Francia, Arxentina, Marrocos, Portugal e Romanía, entre outros.

En relación co municipio de residencia, os máis frecuentes foron Santiago de Compostela, Vilalba, Lalín, Santa Comba, Ordes, e Vigo. Cunha frecuencia menor as familias participantes residen en Silleda, Tomiño, Ourense, Negreira, Guitiriz, Pontecesures, Zas e Ames. Estes resultados derívanse principalmente do tamaño dos centros educativos participantes.

Afondando no nivel educativo das familias, o 38% dos proxenitores ten estudos universitarios e o 27% cursou Formación Profesional. Con menor frecuencia, o 18% ten estudos primarios e o 15% rematou estudos secundarios. Finalmente, tan so o 1% indica non ter estudos cursados (véxase Gráfica 15).

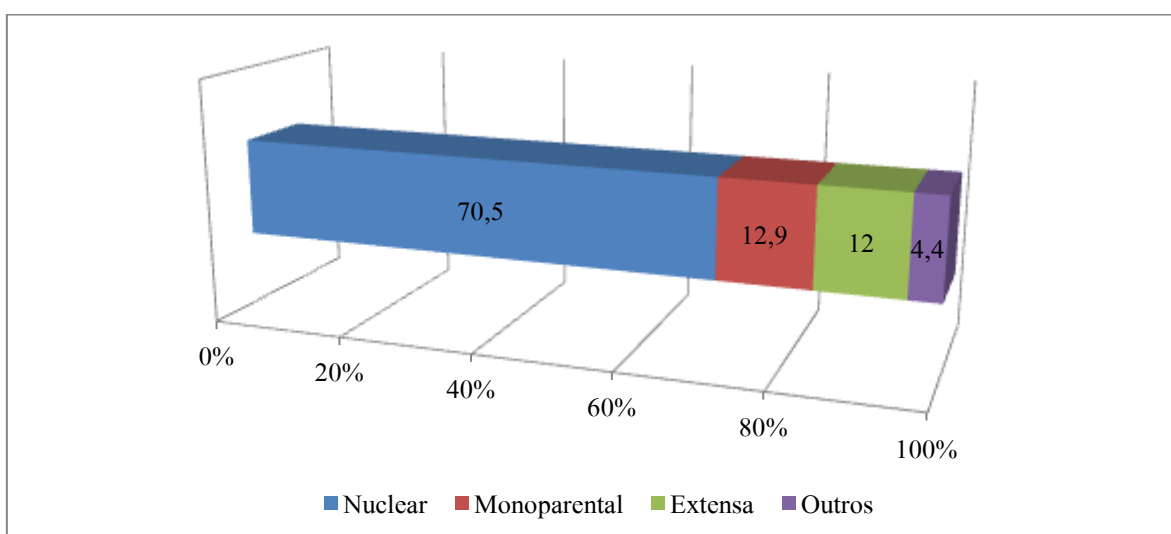
**Gráfica 15.** Nivel de estudos das familias



Fonte: Elaboración propia.

O último aspecto que conforma este perfil familiar é a composición do fogar familiar. O 70,5% das familias están constituídas por unha parella con fillos, é dicir, son familias nucleares, mentres que o 29,5% presentan composicións do fogar diferentes. Entre as estruturas familiares que acadan porcentaxes máis baixas podemos identificar as familias monoparentais (12,9%) e as familias extensas (12%), tal como se representa na seguinte gráfica (véxase Gráfica 16).

**Gráfica 16.** Composición do fogar



Fonte: Elaboración propia.

A fin de esclarecer a composición das familias que non responden ao modelo maioritario cabe indicar que están conformadas frecuentemente por unha parella convivindo co avó ou avoa (9%), un único proxenitor que convive co avó ou a avoa (2%), ambos proxenitores que conviven cun tío ou tía (0,6%), e tamén ambos proxenitores convivindo tanto co avó ou avoa como co tío ou tía (0,6%). Con frecuencias inferiores ao 0,3% indicaron composicións do fogar na que se inclúen bisavós e bisavoaas, irmáns e irmás e, por último, sobriños e sobriñas.

En resumo, o perfil familiar máis frecuente é aquel formado por unha parella con fillos e fillas que teñen entre 41 e 50 anos (63%), contan con estudos universitarios (38%) e teñen nacionalidade española (86,4%) pero, tal como indicamos anteriormente, a mostra está composta por familias con moi diversas estruturas familiares, idades, nacionalidades, lugares de residencia e niveis de estudos.

#### 4.6. INSTRUMENTOS DA INVESTIGACIÓN

##### 4.6.1. *Diseño dos instrumentos*

No proceso de investigación, un dos asuntos máis importantes é a selección e o deseño dos instrumentos. No noso caso, optamos pola aplicación dun cuestionario *ad hoc* dirixido ás familias do alumnado que cursa quinto e sexto de Educación Primaria en réxime ordinario en Galicia e, unha entrevista aberta para un conxunto escollido de maneira intencional de catro profesionais que se coñece como mostra de expertos (Hernández et al., 2014). En concreto, participaron unha mestra de Educación Primaria, unha mestra de Educación Secundaria, unha orientadora de Educación Primaria e un profesional especialista do ámbito xurídico.

O cuestionario para as familias constitúe o instrumento principal e, foi elaborado expresamente para esta investigación (véxase Anexo I). Para o deseño baseámonos na literatura científica a pesares de non poder contar cun único instrumento como referencia senón coa unión de varios en función das dimensións sobre as que pretendíamos recoller información.

Para as dimensións A. Perfil familiar e B. Uso das tecnoloxías pola familia, empregamos o

cuestionario *EUKids Online* (Livingstone & Haddon, 2009) e do EuroBarómetro 248 (Comisión Europea, 2008) e tendo como referencia o Informe do Valedor do Pobo (2011).

En canto á dimensión C. Prácticas educativas, optamos por incluír a mediación parental seguindo a Nikken e Jansz (2014) e o EuroBarómetro 248 (Comisión Europea, 2008). Para os estilos educativos parentais optamos pola clasificación de Baumrind (1966), apoiándonos para a redacción dos ítems no cuestionario de estilos educativos parentais reducido (CEEP) de Gómez, García, Martínez e Cobos e Filippo (2012). Ademais, para os ítems vencellados coa comunicación tivemos como referencia o instrumento de Yubero, Larrañaga, Navarro e Ovejero (2012), xunto co cuestionario familiar de Musitu e García (2001) no que se basearon os autores anteriores para desenvolver o seu instrumento. Por último tamén tivemos en consideración ítems de Barnes e Olson (1982) sobre a comunicación familiar.

En relación á última dimensión D. Experiencias, realizouse unha adaptación do cuestionario para Educación Primaria creado por Monks et al. (2012) que ten en conta, ao mesmo tempo, os cuestionarios de Ortega, Calmaestra e Mora-Merchán (2007) así como tamén o cuestionario de Smith et al. (2008). Neste senso, cabe mencionar que se tratou de escoller o cuestionario que máis se adaptase ao fenómeno na etapa de Educación Primaria seguindo as recomendacións da *Division of Violence Prevention* do *National Center for Injury Prevention and Control* (Hamburger, Basile, & Vivolo, 2011) no compendio realizado sobre as ferramentas de medición das experiencias de vitimización, a perpetración e as testemuñas do ciberacoso.

No proceso de deseño dos instrumentos, partimos de tres aspectos determinantes como son a validez, a confiabilidade e a obxectividade que fan referencia á exactitude da medición, á replicabilidade e á non permeabilidade, respectivamente.

A validez, en termos xerais, refírese ao grao no que un instrumento mide a variable que realmente pretende medir (Hernández et al., 2014). Existen tres tipos de validez: de contido, de criterio e de constructo. A validez de contido refírese ao grao no que un instrumento amosa dominio específico sobre o que está medindo que é establecido pola literatura científica e, que no noso caso, respectamos en todo momento.

A validez de criterio asociase con que os resultados da medición resulten semellantes si se



emprega o mesmo instrumento e, tal como reflicten os resultados da nosa investigación, acadamos resultados similares ás investigacións de referencia.

Finalmente, a validez pode ser de constructo que supón que a variable medida teña lugar nunha teoría ou modelo teórico. Este tipo de validez refírese ao significado do instrumento, polo que é considerada a máis importante (Hernández et al., 2014). Estes tipos de validez constitúen a validez total do cuestionario que pode ser medida en función da validez de expertos. A validez de expertos é o grao en que un instrumento realmente mide as variables de interese de acordo con expertos no tema.

Consideramos que a validez do cuestionario está garantida pola revisión dos expertos que afondaron tanto na adecuación das preguntas do cuestionario como na estrutura, disposición e redacción dos ítems, analizando tamén cada un deles por separado para corroborar que fosen pertinentes ás características do cuestionario.

Ademais da validez do cuestionario, debemos ter en conta a fiabilidade do cuestionario que se refire ao grao no que a súa aplicación nun mesmo suxeito de forma repetida permite acadar os mesmos resultados (Creswell, 2015).

A análise da fiabilidade do instrumento foi medida a través do coeficiente de Alfa de Cronbach porque permite coñecer ata que punto cada un dos ítems contribúe a medir o que se pretende (Díaz, 1993). Para calculalo, cada ítem é considerado un elemento independente e correlaciónanse cada un deles co resto do instrumento de xeito que o coeficiente de fiabilidade é igual ao cociente entre a varianza observada e a varianza total (Díaz, 1993).

No noso caso, o resultado alfa de Cronbach é .840 que de acordo con George e Mallery (1995) considérase un valor elevado e excelente, sen necesidade de eliminar ningún ítem. Centrándonos na escala de ciberacoso, realizouse a adaptación pertinente para a súa dicotomización de xeito que permita identificar as situacións de ciberacoso confirmadas polas familias e agrupando as respostas non e non sei como ausencia de situación de ciberacoso.

Posteriormente, realizouse unha Análise Factorial Exploratoria de Componentes Principais e con rotación de Oblimin con Kaiser que estruturou os ítems en función dos tres roles de ciberacoso. A fiabilidade da alfa de Cronbach permitiu non eliminar ningún ítem aínda que se

podería considerar débil o ítem “víctima de exclusión social” (véxase Táboa 5).

**Táboa 5.** Variables e dimensións que compoñen o cuestionario

|                              | Compoñente |       |      |
|------------------------------|------------|-------|------|
|                              | 1          | 2     | 3    |
| Testemuña Intimidacións      | .855       | -.382 | .237 |
| Testemuña Insultos           | .840       | -.279 | .240 |
| Testemuña Ameazas            | .839       | -.371 | .228 |
| Testemuña Burlas             | .825       | -.288 | .278 |
| Testemuña Falsos Rumores     | .796       | -.354 | .227 |
| Testemuña Exclusión Social   | .727       | -.350 | .332 |
| Perpetrador Ameazas          | .371       | -.918 | .219 |
| Perpetrador Intimidacións    | .325       | -.902 | .204 |
| Perpetrador Falsos Rumores   | .254       | -.829 | .226 |
| Perpetrador Burlas           | .343       | -.787 | .154 |
| Perpetrador Exclusión Social | .307       | -.773 | .125 |
| Perpetrador Insultos         | .441       | -.755 | .252 |
| Vítima Burlas                | .274       | -.141 | .800 |
| Vítima Ameazas               | .123       | -.218 | .751 |
| Vítima Insultos              | .303       | -.084 | .719 |
| Vítima Intimidacións         | .119       | -.172 | .689 |
| Vítima Falsos Rumores        | .184       | -.162 | .558 |
| Vítima Exclusión Social      | .267       | -.138 | .442 |

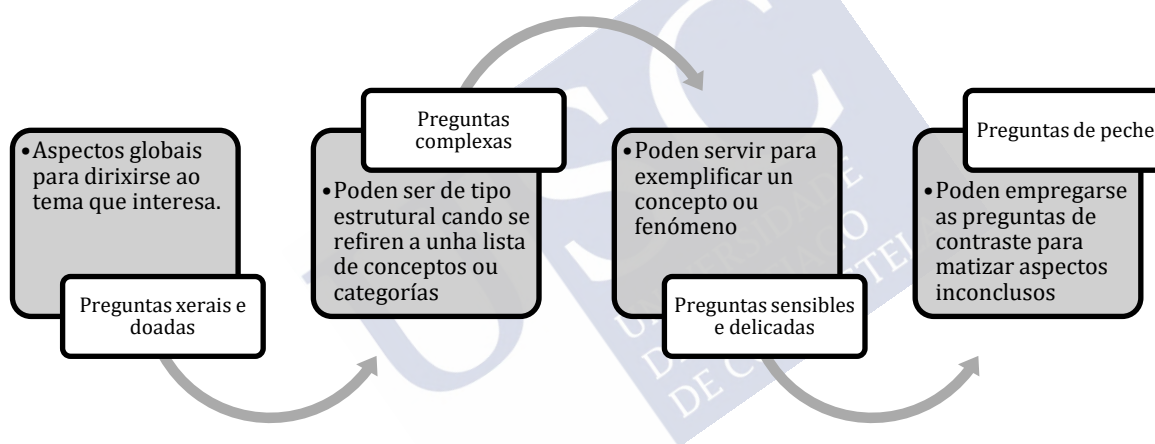
Fonte: Elaboración propia.

Nas respostas ao cuestionario debemos considerar tamén a desexabilidade social, é dicir, a tendencia a presentar aquelas respostas máis aceptadas socialmente. Tras este proceso de revisión en profundidade do cuestionario, obtívose unha proposta final que foi a empregada na recollida de datos. Por último, tívose en conta a obxectividade que implica a non permeabilidade de nesgo ou tendencias dos investigadores que os administran, cualifican e interpretan (Creswell, 2015).

En canto á entrevista aos profesionais da educación e aos expertos, optamos por uha entrevista cualitativa non estruturada ou aberta, posto que combina a guía das preguntas ao tempo que concede liberdade ao entrevistador/a para precisar e ampliar a información (Hernández et al., 2014). A maiores, no noso caso, ás diferenzas nos perfís, aconsellaban este tipo de entrevista, permitindo o mellor axuste posible en función de que como se ía desenvolvendo.

O uso deste instrumento achéganos a unha perspectiva máis global e contrastada da realidade sobre o uso das tecnoloxías polos nenos e as nenas na nosa contorna. Para logralo, seguimos as recomendacións de Hernández et al. (2014, p. 405) sobre a planificación de entrevistas abertas (Véxase figura 20).

**Figura 20.** Secuencia de planificación da entrevista



Fonte: Elaboración propia en base a Hernández, Fernández e Baptista (2014).

Coa entrevista aberta dirixida aos profesionais pretendimos obter información sobre o concepto de ciberacoso, o papel que consideran que desempeñan as familias en relación co fenómeno e as recomendacións dende a súa perspectiva profesional. Para isto, tomamos como referencia as preguntas de Carmosino (2017) xunto coas propostas por Li (2008).

Ao tratarse dunha entrevista aberta, as cuestións adaptáronse ao longo do proceso en función da información proporcionada polas entrevistadas e entrevistados. Esta flexibilidade no proceso constituíu un aspecto determinante porque permitiu dar resposta ás diferenzas que existen entre os perfís profesionais. Así pois, participaron unha mestra de Educación Primaria,

unha mestra de Educación Secundaria Obrigatoria, unha orientadora dun centro educativo de Educación Primaria e un profesional do ámbito xurídico.

#### 4.6.2. *Descrición dos instrumentos*

O cuestionario estrutúrase en catro dimensións organizadas dende os aspectos máis xerais, como a información socio-demográfica, ata as cuestións máis específicas, como aquelas experiencias concretas de ciberacoso vividas polo menor. O primeiro bloque ou dimensión pretende recoller os datos de identificación das familias. Para iso, tivemos en conta as variables: sexo, idade, país de nacemento, municipio de residencia, nivel educativo, estrutura familiar e parentesco da persoa que cumprimenta o cuestionario con relación ao neno/a. O obxectivo desta dimensión é recadar a información máis relevante para configurar un perfil familiar que nos permita comprobar as diferenzas existentes e, por tanto, o papel que poden xogar tanto nas prácticas educativas familiares como na prevención do ciberacoso. Optamos por estas variables de acordo coas investigacións máis recentes, mencionadas anteriormente, que fan referencia a todas elas como variables significativas nas situacións de ciberacoso e na mediación parental do uso das tecnoloxías da información e a comunicación.

En relación á segunda dimensión relacionada co uso das tecnoloxías da información e a comunicación na familia, preténdese recadar información sobre a disposición e uso dos recursos tecnolóxicos nos fogares da mostra, facendo fincapé nas rutinas dos menores ao respecto (finalidade, frecuencia, horario e lugar de conexión). Ao tempo, interésanos coñecer a figura que desempeña o papel principal na mediación parental e identificar as actitudes das familias.

En canto ao terceiro bloque que aborda as prácticas educativas, preséntanse oito situacións relacionadas co uso das tecnoloxías no fogar e solicítase que seleccionen a resposta máis acorde ao seu comportamento. As familias contan con catro opcións de resposta por pregunta que se poden identificar cos diferentes estilos educativos de mediación parental: democrático (elevado grao de regulación-control e de comunicación-afecto), autoritario (elevado grao de regulación-control e baixo de comunicación-afecto), permisivo-indulxente (baixo nivel de regulación-control e alto de comunicación-afecto) e negligente (baixo nivel de regulación-

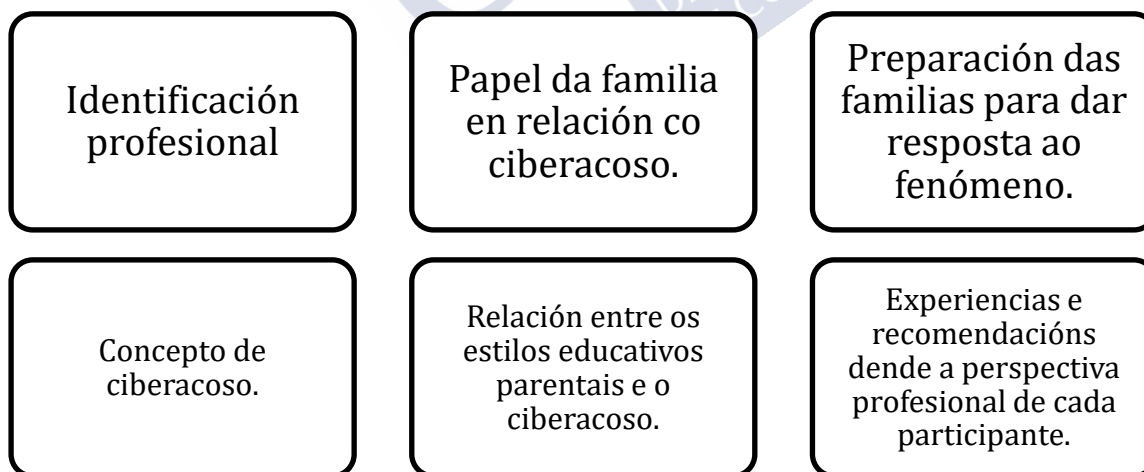
control e de comunicación-afecto).

A dimensión centrada nas experiencias pretende evidenciar a existencia de experiencias de ciberacoso coñecidas polas familias. Este bloque estrutúrase, á súa vez, en tres apartados que se relacionan coas experiencias en función de cada rol –agresor, vítima ou testemuña–. Así mesmo, en cada apartado pregúntase sobre as características elementais que nos permitan recoñecer se falamos ou non deste fenómeno, como son a intención de facer dano, que a vítima non poida defenderse facilmente, que non fose un feito puntual sen transcendencia e o anonimato do perpetrador ou perpetradora.

Finalmente, recóllense tres preguntas relacionadas entre si sobre as experiencias de comunicación relacionadas coas tecnoloxías que mantiveron os pais e nais na súa contorna próxima. Estas permítennos comprender mellor o papel da comunidade en relación co ciberacoso.

En canto á entrevista cualitativa aberta, non conta cunha estrutura delimitada pero si con certos puntos ou aspectos comúns sobre os que se realizaron as preguntas e que conduciron as entrevistas:

**Figura 21.** Representación gráfica dos aspectos chave das entrevistas cualitativas



Fonte: Elaboración propia.

As cuestións sobre a identificación profesional, incluíron o nome e apelidos do participante xunto coa explicación breve do seu perfil profesional. A continuación, centrámonos no ciberacoso para saber a definición da que parte o entrevistado. Seguidamente, afondamos en

aspectos vencellados coas familias e a mediación parental, prestando atención aos estilos educativos e á formación dixital das familias. Finalmente, preguntámoslles por experiencias concretas das que teñen constancia e, se foi preciso, aspectos específicos dos ámbitos profesionais aos que pertencen. Para rematar, solicitáronse recomendacións de futuro con respecto ao ciberacoso dende a perspectiva familiar.

Se ben é certo que non foron preguntas concretas, mantívose unha estrutura semellante sempre e cando o ámbito profesional fose o mesmo como sucedeu co educativo, polo que tanto o profesorado como a orientadora tiveron preguntas moito máis afíns en comparación co profesional do ámbito xurídico. Así e todo, as entrevistas presentan moitos matices diferentes na formulación das preguntas derivadas da adaptación feita durante o propio proceso a fin de adecuar ao máximo posible ás preguntas aos entrevistados e entrevistadas de acordo coas recomendacións de Creswell (2015).

#### 4.6.3. *Aplicación dos instrumentos*

Na investigación aplicamos dous instrumentos, un cuestionario e unha entrevista non estruturada. O pase do cuestionario ás familias realizouse tendo como intermediarios aos centros educativos e, en concreto, aos titores de cada clase de quinto e sexto de Educación Primaria que participou. De tal xeito, solicitáronse os permisos pertinentes aos centros educativos.

Posteriormente, realizamos reunións en cada un dos centros educativos cos titores e titoras así como tamén o director ou directora de cada centro. Nestas reunións explicouse o procedemento a seguir que consistía en que os titores e titoras facían entrega dos cuestionarios ao alumnado na aula, indicándolles que debían entregalo aos seus pais e/ou nais a fin de que o cumprimentasen no prazo dunha semana cando eles mesmos se encargarían de retornar o cuestionario ao seu titor ou titora.

Debemos destacar a elevada implicación do profesorado no proceso que se encargou de entregar os cuestionarios ao alumnado así como tamén de recordarlles aos menores a data de entrega e proceder, con rigorosa confidencialidade, a gardalos en sobres pechados que

estiveron baixo a tutela do director ou directora dos centros educativos ata a súa recollida polas responsables da investigación en persoa.

O tempo de aplicación do cuestionario depende do nivel de comprensión e interese das familias pero estímase entre 30 e 45 minutos seguindo as recomendacións de administración de cuestionarios que se establece entre media hora e unha hora (Sierra, 1995).

No caso das entrevistas, contactouse por escrito cos catro profesionais que consideramos podían aportar información sobre as variables familiares e o ciberacoso como son unha mestra de Educación Primaria, unha mestra de Educación Secundaria Obrigatoria, unha orientadora dun centro educativo de Educación Primaria e un profesional do ámbito xurídico. Estes catro profesionais constituíron a mostra de expertos invitada e produtora de datos.

O procedemento levado a cabo consistiu nunha reunión presencial nos despachos dos profesionais. Para o rexistro empregamos unha gravadora e tomamos nota por escrito dos aspectos máis relevantes para facilitar a comprensión da información recollida. O tempo das entrevistas foi moi variable porque dependeu da dispoñibilidade dos entrevistados e entrevistadas. A media de tempo das entrevistas foi de media hora. Cómpre recoñecer a predisposición a colaborar dos profesionais que se mostraron en todo momento moi implicados no desenvolvemento da entrevista.

#### 4.7.CODIFICACIÓN E ANÁLISE DE DATOS

A análise dos resultados, no caso do cuestionario foi realizada a través do programa *SPSS Statistics* versión 19. Para iso foi preciso sintetizar os datos obtidos mediante gráficas e táboas que permitisen extraer as conclusións pertinentes, é dicir, facelos máis manexables para permitir a súa interpretación. O primeiro paso que realizamos foi codificar as preguntas abertas que se rexistraron por categorías segundo a súa frecuencia. Seguidamente, centrámonos nas respostas pechadas. Resultou pertinente a dicotomización das variables relacionadas coas actitudes debido á elevada dispersión das respostas. Asemade, tamén foi de utilidade a dicotomización das experiencias de ciberacoso para diferenciar entre aqueles menores que experimentaron algunha situación de ciberacoso e os que non. Como indican



Yubero, Larrañaga e Navarro (2014) cómpre simplificar ao máximo os resultados para comprobar a súa relación con outras variables.

Unha vez codificada a información, comezamos a análise mediante a descrición das variables. Para este fin, empregamos cruces estatísticos que nos permitiron valorar as respostas en función das variables de contraste, é dicir, as variables familiares dinámicas e as experiencias de ciberacoso dos menores. De acordo coa literatura científica (Castro & Ruiz, 2004), para poder empregar probas paramétricas é preciso comprobar a homoscedatiscidad, a normalidade e a linealidade e, no caso contrario, empregar probas non paramétricas tal como foi o noso caso. De tal xeito, as variables foron analizadas mediante a proba Chi cadrado ( $\chi^2$ ), empregando o estatístico de referencia Phi ( $\phi$ ) para as táboas de continxencia de 2x2 e o Coeficiente de Continxencia cando as táboas superaban as medidas 2x3 (Castro e Ruiz, 2004).

En canto á análise dos resultados, no caso das entrevistas, comezamos o proceso realizando as transcripcions (véxase Anexo II, Anexo III, Anexo IV e Anexo V). Seguidamente empregouse o programa Atlas.ti Cloud mediante a codificación en categorías que permite a análise dos significados profundos (Hernández et al., 2014). Os códigos empregados foron catro: a) uso inadecuado das tecnoloxías polos menores; b) mediación parental; c) importancia da familia para previr o ciberacoso; e d) necesidade de formación dixital das familias. A seguinte nube de palabras recolle as palabras máis frecuentes dos códigos (véxase Figura 22):

**Figura 22.** Representación gráfica das entrevistas cualitativas



Fonte: Elaboración propia.

Finalmente, a modo de resumo, recóllese o seguinte esquema das seleccións metodolóxicas e técnicas tanto de recollida como de análise en función do deseño de investigación (véxase táboa 6).

**Táboa 6.** Instrumentos e técnica de análise

| SELECCIÓN |                  | CUANTITATIVA               | CUALITATIVA       |
|-----------|------------------|----------------------------|-------------------|
| TÉCNICA   | <i>Recollida</i> | Cuestionario <i>ad hoc</i> | Entrevista aberta |
|           | <i>Análise</i>   | SPSS <i>Statistics</i>     | Atlas.ti Cloud    |

Fonte: Elaboración propia en base a Hernández, Fernández e Baptista (2014)

En conclusión, o plantexamento metodolóxico responde aos obxectivos propostos e concorda co deseño da investigación como tamén co enfoque teórico. Secasí, cabe facer fincapé, tal como mencionamos anteriormente, que foi un proceso de investigación cíclico xa que foi preciso para dar respostas ás necesidades da investigación que se derivan continuamente no propio proceso.



## **CAPÍTULO QUINTO**



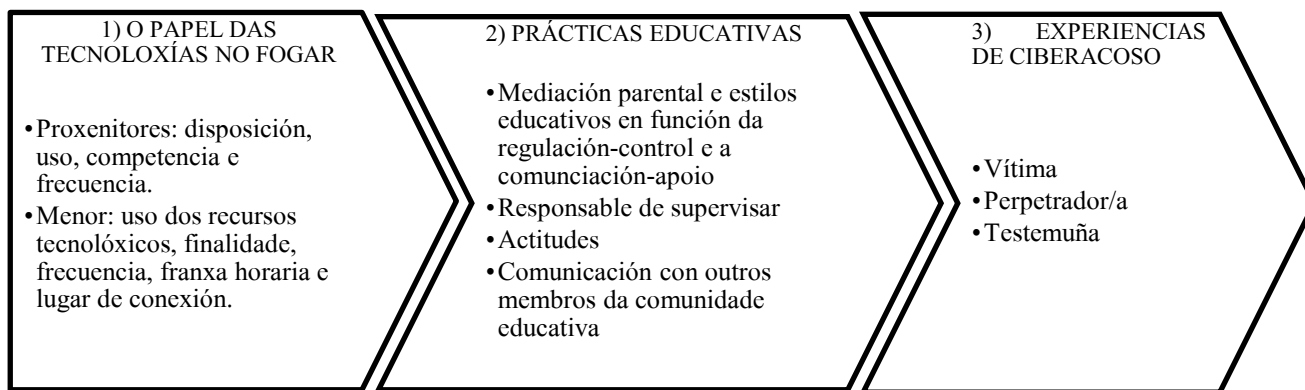
## CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dado que os datos sobre o perfil das familias xa foron considerados no capítulo anterior, iniciamos este coa análise, dende unha perspectiva descritiva, dos resultados referidos ao papel das tecnoloxías da información e a comunicación na contorna familiar, é dicir, deténdonos nas cuestións que atinxen tanto aos proxenitores como aos fillos e fillas. En segundo lugar, acometemos o estudo das prácticas educativas familiares na xestión dos dispositivos tecnolóxicos e, por último, centrámonos nas experiencias concretas do menor relacionadas co ciberacoso (véxase Figura 23). Así pois, a análise e discusión de resultados presentan unha estrutura moi semellante ao cuestionario que nos permitiu recadar a maior parte da información.

Na última sección sobre as experiencias concretas do menor, ademais da análise descritiva, tamén afondamos na relación entre o conxunto das variables recollidas na presente investigación e as experiencias de ciberacoso indicadas polos proxenitores, prestando especial atención ás variables familiares. Neste senso, a fin de facilitar a análise dos resultados, serán incluídas exclusivamente aquelas asociacións e/ou relacións entre variables que sexan estatisticamente significativas, polo tanto, todas aquelas que non están asociadas co fenómeno xa non serán mencionadas na devandita sección. Así pois, indicaremos todas as variables que de acordo coa análise estatística permiten establecer un vínculo de asociación ou relación entre elas. Nesta sección tamén se contrastarán os resultados obtidos coa información recadada nas entrevistas e a explotación de datos secundarios procedentes doutras

investigacións.

**Figura 23.** Representación gráfica das seccións da análise de resultados

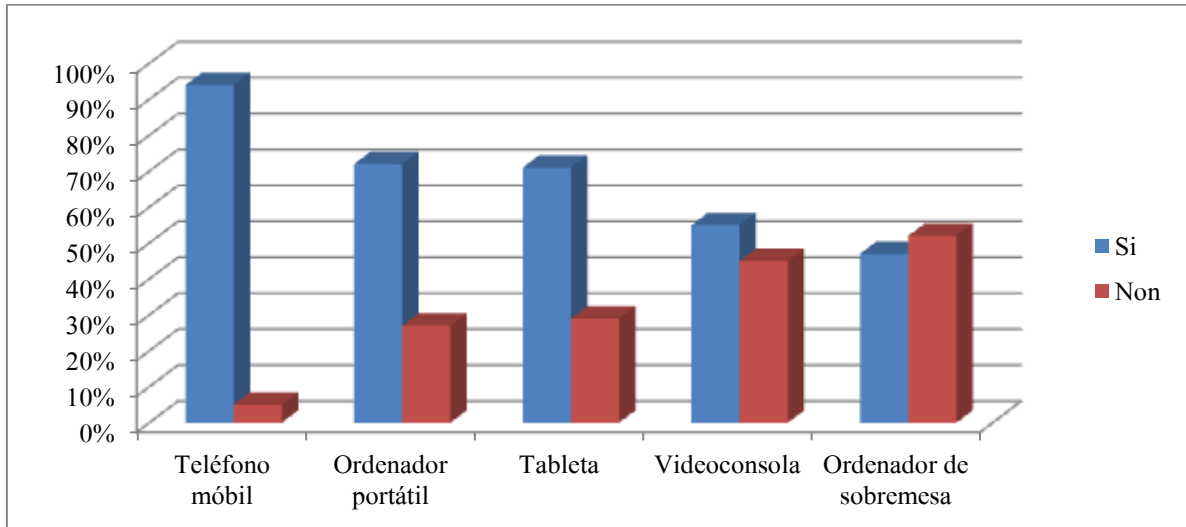


Fonte: Elaboración propia.

## 5.1.AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN NO ÁMBITO FAMILIAR

### 5.1.1. *O uso das tecnoloxías polas familias*

O recurso tecnolóxico máis frecuente das familias é o teléfono móbil xa que o 94% afirma dispoñer dalgún. As familias tamén contan, con elevada frecuencia, nos seus fogares cun ordenador portátil (72%) e unha tableta (71%) e, con menor frecuencia, teñen videoconsola (55%) e ordenador de sobremesa (47%) tal como se evidencia na Gráfica 17 (véxase Gráfica 17).

**Gráfica 17.** Disposición de recursos tecnolóxicos no fogar

Fonte: Elaboración propia.

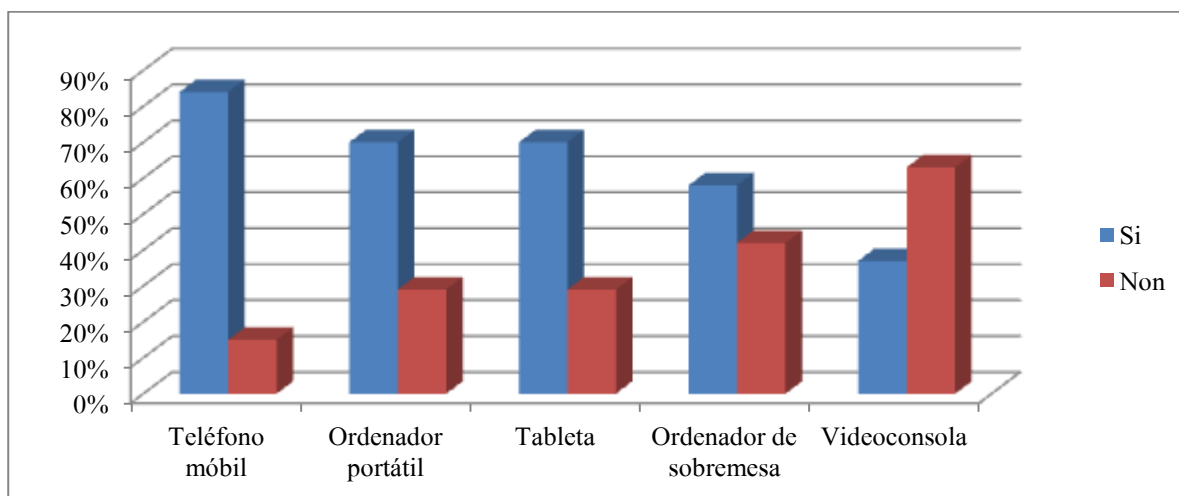
Cómpre mencionar que o 21% dos fogares conta co equipamento completo das tecnoloxías, é dicir, teléfono móbil, ordenador portátil e de sobremesa, tableta e videoconsola. Así e todo, tamén é frecuente que dispoñan do conxunto completo a excepción do ordenador de sobremesa (18%), ou ben soen ter teléfono móbil, ordenador portátil e tableta (11%). As demais combinacións presentan frecuencias inferiores ao 7%, sendo destacable que un 4% ten exclusivamente teléfono móbil.

En canto ás competencias de uso destas tecnoloxías, o 84% informa que sabe usar o teléfono móbil e o 70% o ordenador portátil. Unha porcentaxe idéntica (70%) responde de maneira afirmativa cando se lles pregunta pola tableta e, algo máis da metade da mostra (58%) sabe usar o ordenador de sobremesa. Pola contra, a competencia no uso da videoconsola acada a cifra máis baixa (37%) (véxase Gráfica 18).

Finalmente, os datos que manexamos tamén indican que só o 23,8% dos proxenitores sabe empregar todos estes recursos e un 11% atópase na situación oposta, é dicir, descoñece como usar calquera dos dispositivos sinalados.



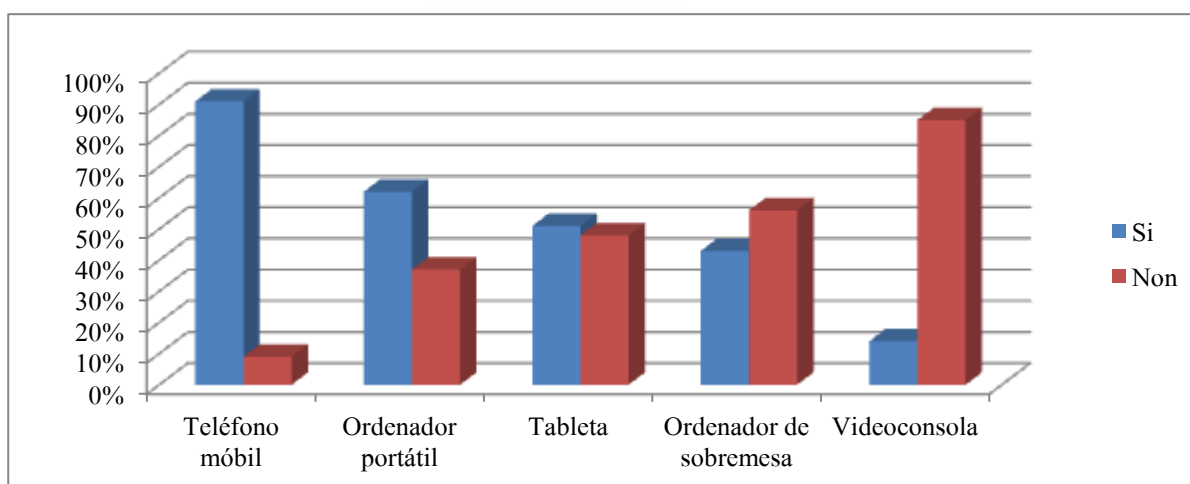
**Gráfica 18.** Competencia de uso dos recursos tecnolóxicos



Fonte: Elaboración propia.

En relación aos recursos tecnolóxicos que empregan os proxenitores (véxase Gráfica 19), o máis frecuente é o uso do teléfono móvil (91%), seguido do ordenador portátil (62%), a tableta (51%), o ordenador de sobremesa (43%) e, por último, a videoconsola (14%). Novamente, a combinación máis frecuente inclúe o teléfono móvil, o ordenador portátil e de sobremesa, así como a tableta (15%). A porcentaxe de familias que non usa ningún ascende ao 7,3%.

**Gráfica 19.** Recursos tecnolóxicos que usan

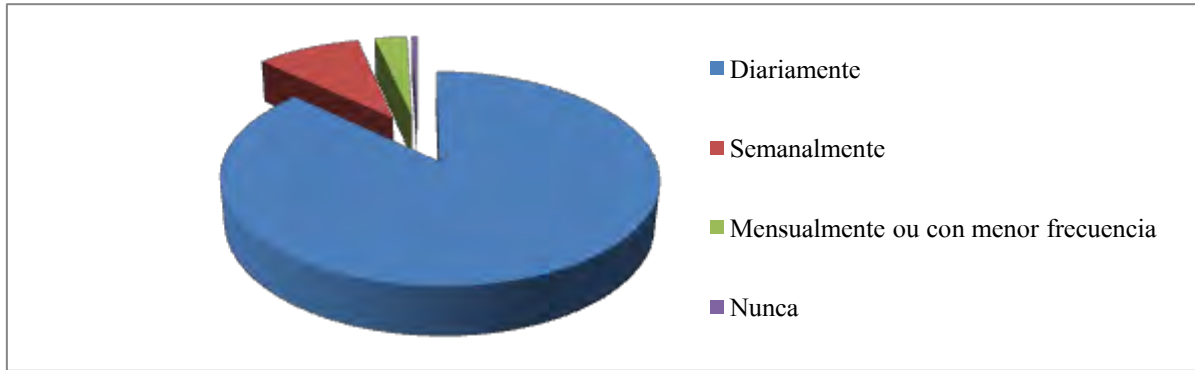


Fonte: Elaboración propia.

Afondando agora na frecuencia de uso destas tecnoloxías, o 86% emprégaa a diario. O resto das opcións son escollidas por unha porcentaxe moi inferior: un 9,4% semanalmente, un 2,9%

mensualmente ou con menor frecuencia e, por último, un 0,5% non as utiliza (véxase Gráfica 20).

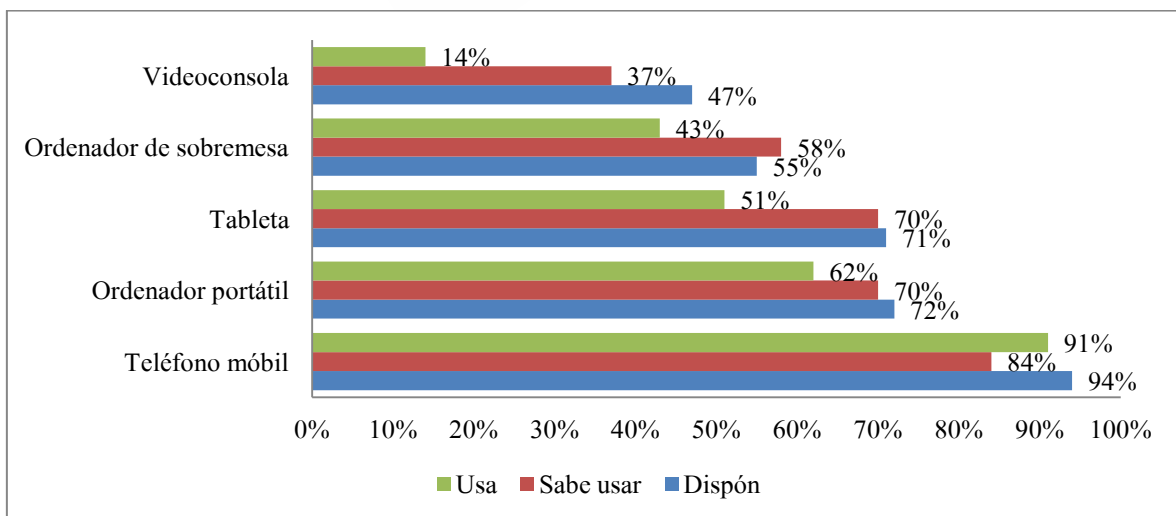
**Gráfica 20.** Frecuencia de uso das tecnoloxías polos proxenitores



Fonte: Elaboración propia.

A fin de resumir estes resultados recolleemos a seguinte gráfica (véxase Gráfica 21) na que se poden comparar os recursos tecnolóxicos dos que dispoñen, os que saben usar e os que realmente empregan na vida cotiá. En termos xerais, as familias indican dispoñer de tecnoloxía no fogar con maior frecuencia que a empregan e que a saben usar, a excepción do ordenador de sobremesa. O teléfono móbil é o recurso máis habitual (94%) e que máis usan (91%), a pesar de ser menor a cifra de persoas que reconece que o sabe usar (84%).

**Gráfica 21.** Comparación dos recursos que teñen, saben usar e usan as familias



Fonte: Elaboración propia.

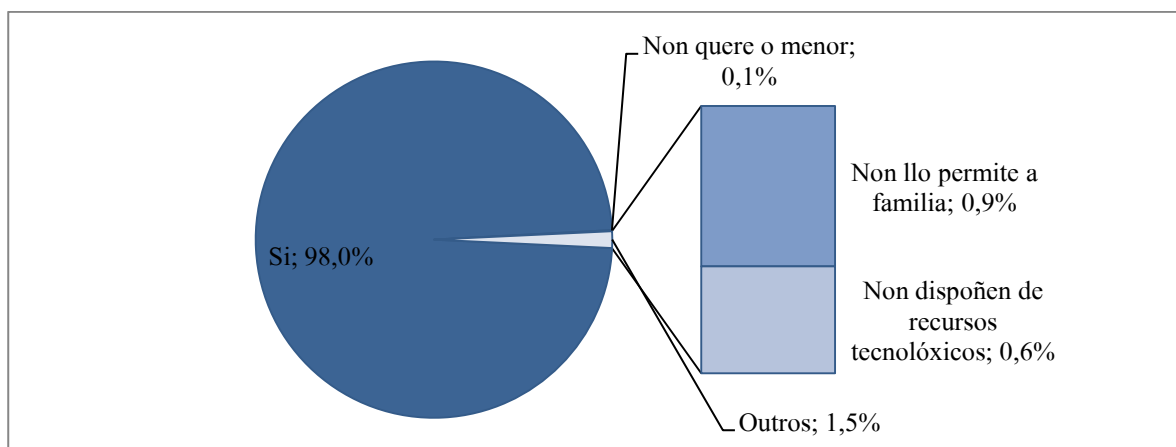
A modo de resumo, os datos recollidos indican que as familias están moi ben equipadas (21%), saben empregar a totalidade dos recursos (23,8%), e fan un uso diario (86%) do teléfono móbil, o ordenador portátil, de sobremesa e a tableta (15%). Emporiso, evidéncianse moitas diferenzas en canto ao conxunto de recursos dos que dispoñen, os que empregan e os que indican saber usar. O certo é que as maiores coincidencias atópanse na frecuencia de uso destas tecnoloxías, o que pon de manifesto a relevancia adquirida polas tecnoloxías nos fogares galegos.

Asemade, a distribución das respostas amosa que tanto o equipamento das familias como a frecuencia de uso incrementouse de maneira considerable na última década. Lembremos que os datos do Comisión Europea (2008) estimaban nun 80% os usuarios de Internet, pero tan só o 40% recoñecía un uso diario. O certo é que os nosos datos coinciden cos derivados da Enquisa Estrutural de Fogares (Instituto Galego de Estatística, 2018), na que se rexistra o aumento do uso das tecnoloxías e da cantidade de recursos tecnolóxicos no fogar.

### 5.1.2. O caso dos menores

En primeiro lugar, a meirande parte das familias da mostra (97,5%) recoñecen que os seus fillos ou fillas empregan algún dispositivo tecnolóxico no fogar. Aqueles que non o fan (1,6%) é, principalmente, porque a familia non llo permite (0,9%) ou ben que non dispoñen de ningún dispositivo tecnolóxico no fogar (0,6%%). Aqueles que non queren empregalas son unha minoría (0,1%) (véxase Gráfica 22).

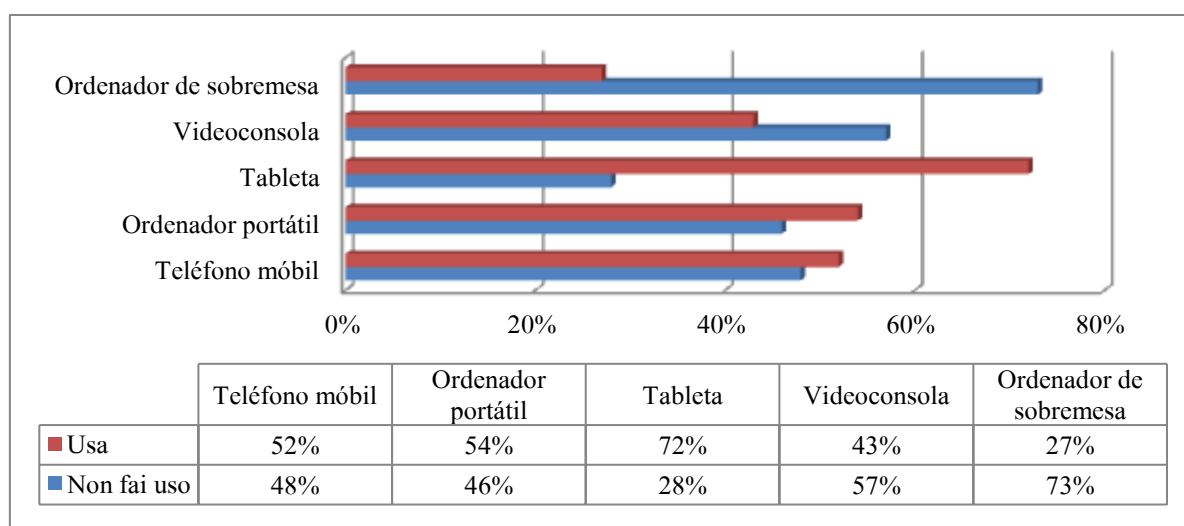
**Gráfica 22.** Menores segundo o uso das tecnoloxías no fogar



Fonte: Elaboración propia.

Os nenos e nenas que empregan tecnoloxías da información e a comunicación no fogar, usan maioritariamente tableta (72%), ordenador portátil (54%), teléfono móbil (52%) e, en menor medida, empregan videoconsola (43%) e ordenador de sobremesa (27%) tal como se recolle na seguinte gráfica (véxase Gráfica 23).

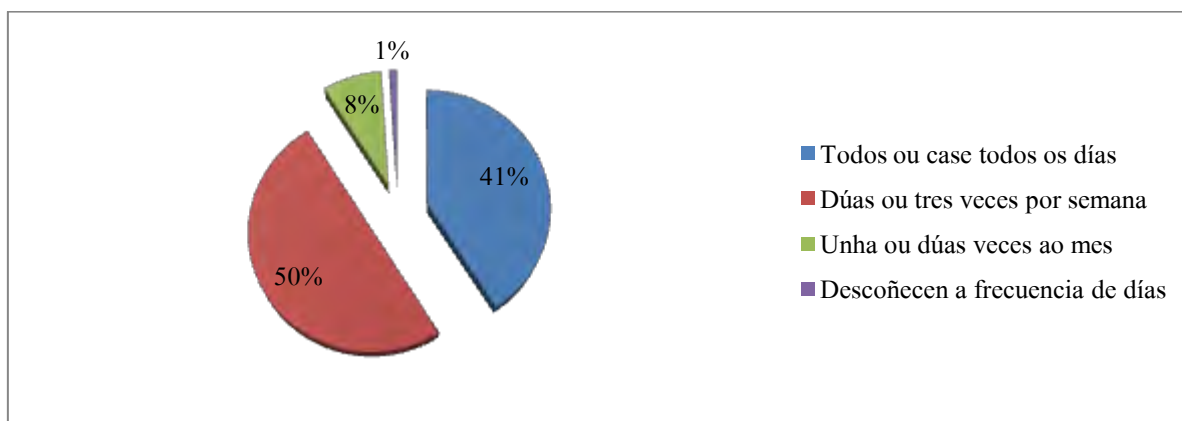
**Gráfica 23.** Tecnoloxías que empregan os menores no fogar



Fonte: Elaboración propia.

En relación coa frecuencia en número de días, atopamos que ou ben se conectan dúas ou tres veces por semana (50%) ou ben todos ou case todos os días (41%), sendo moi reducida a porcentaxe dos nenos e nenas que o fan exclusivamente unha ou dúas veces ao mes (8%). Tan só o 1% das familias afirma que descoñece a frecuencia de conexión a Internet dos seus fillos ou fillas (véxase Gráfica 24).

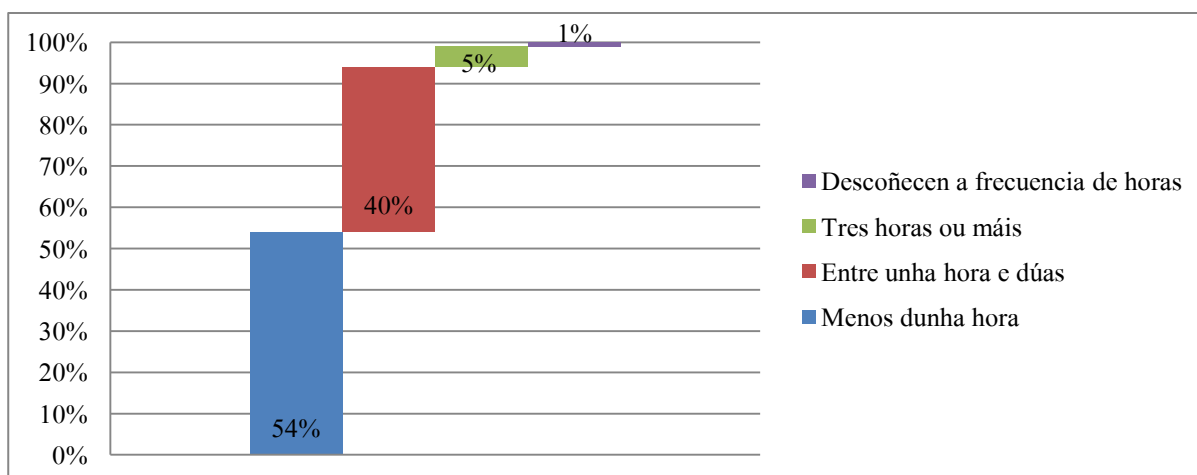
**Gráfica 24.** Frecuencia en días de conexión a Internet dos menores



Fonte: Elaboración propia.

Atendendo á cantidade de tempo diaria, os menores soen conectarse durante menos dunha hora (54%) ou entre unha hora e dúas (40%). Secasí, o 5% das familias indica que os seus fillos e fillas se conectan tres horas ou máis ao día. De novo, o 1% afirma descoñecer a devandita frecuencia (véxase Gráfica 25).

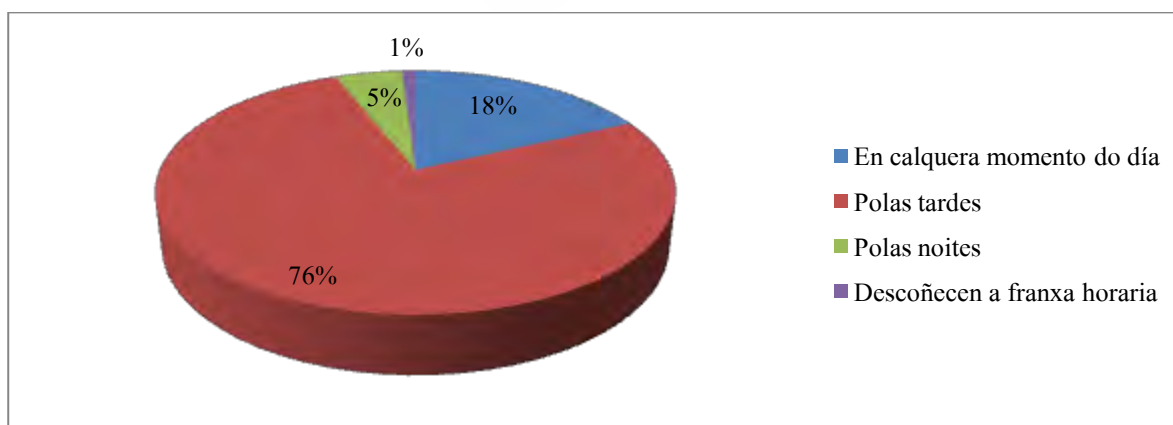
**Gráfica 25.** Frecuencia en horas de conexión a Internet dos menores



Fonte: Elaboración propia.

Prestando atención á franxa horaria, os nenos e nenas adoitan conectarse principalmente polas tardes (76%) ou en calquera momento do día (18%), sendo moito menos frecuente que se conecten polas noites (5%). Tamén neste caso, o 1% das familias indica que descoñecen a franxa horaria de conexión a Internet (véxase Gráfica 26).

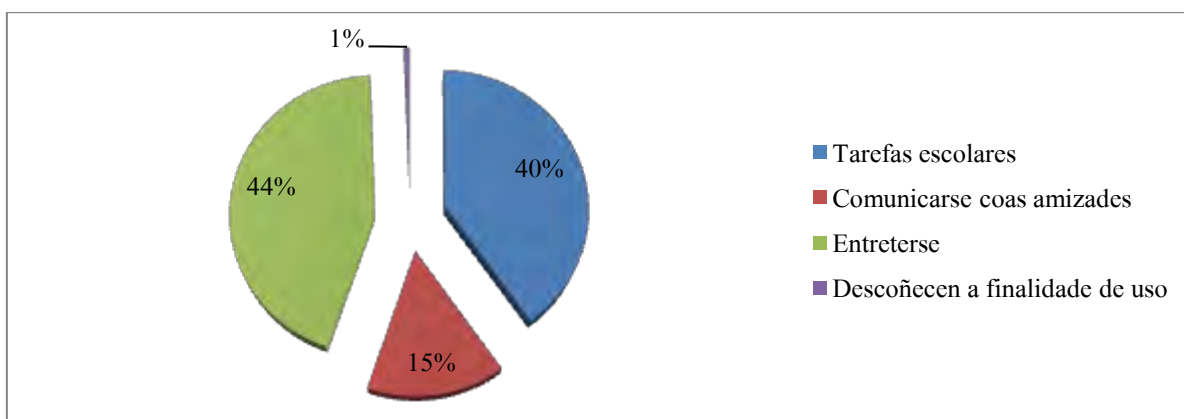
**Gráfica 26.** Finalidade de conexión a Internet dos menores



Fonte: Elaboración propia.

En canto á finalidade de uso da conexión a Internet dos menores, as familias sosteñen que o máis frecuente é que a empreguen para entreterse (44%) ou realicen tarefas escolares (40%) e tamén, mais cunha frecuencia moito máis reducida, empregan a conexión para comunicarse cos amigos ou amigas (15%). Asemade, o 1% indica descoñecer o motivo polo que o seu fillo ou filla se conecta a Internet (véxase Gráfica 27).

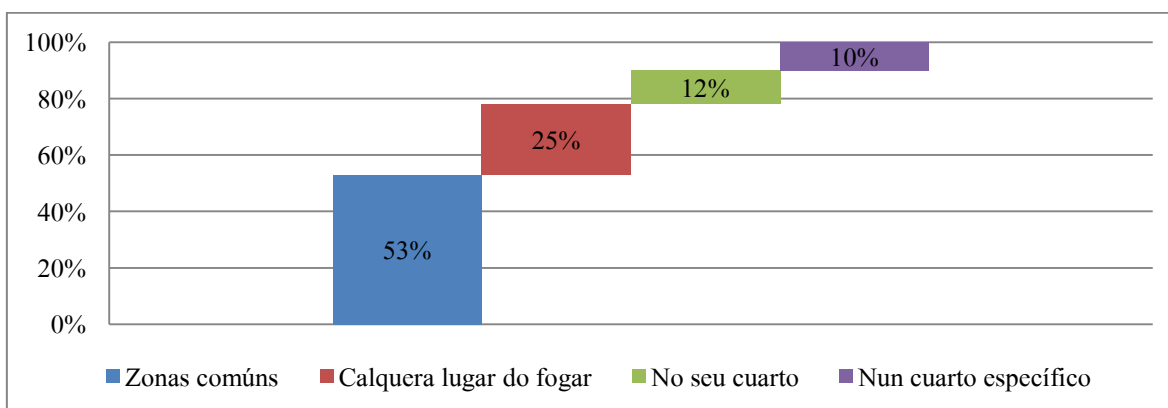
**Gráfica 27.** Finalidade de conexión a Internet dos menores



Fonte: Elaboración propia.

En canto ao lugar do fogar dende onde acceden os nenos e as nenas a Internet, as familias indican maioritariamente zonas comúns do fogar (53%), como poderían ser a sala de estar, o comedor ou a cociña (véxase Gráfica 28). A segunda opción máis frecuente é calquera lugar do fogar (25%) e, moito menos habitual pero cunha frecuencia elevada, indican no cuarto da propia nena ou neno (12%) ou nun cuarto específico para o uso dos dispositivos (10%).

**Gráfica 28.** Lugares do fogar dende onde os menores acceden a Internet



Fonte: Elaboración propia.

En resumo, os datos que manexamos permítennos trazar o seguinte perfil de uso dos tecnoloxías por parte dos menores: os nenos e nenas empregan principalmente a tableta (72%), o ordenador portátil (54%) e o teléfono móbil (52%) para acceder a Internet, dende unha zona común do fogar (53%), cunha frecuencia superior a dúas ou tres veces por semana (50%), durante menos dunha hora (54%), sobre todo polas tardes (76%), e coa finalidade de entreterse (44%).

A análise realizada pon de manifesto a existencia de certas condutas de risco que poden ser derivadas da dificultade dos proxenitores para dar respostas ás necesidades dos seus fillos e fillas no uso das tecnoloxías no fogar, aspecto no que afondaremos posteriormente. Se temos en conta as cifras referidas ás nenas e nenos, aínda que só o 1% das familias recoñeza que descoñece aspectos como a frecuencia de uso dos dispositivos, a finalidade e o lugar de conexión e que permite o uso nocturno e a conexión no propio cuarto do menor, estas condicións están poñendo en risco ao seu fillo ou filla cuxas accións poden repercutir no benestar doutros menores e da que poden derivarse situacións que afecten á convivencia escolar dun grupo de alumnado como é o caso do ciberacoso.

Nesta liña, a profesional dedicada á docencia en Educación Primaria fai referencia ao descoñecemento dos proxenitores e á responsabilidade familiar na regulación do uso das tecnoloxías polos menores do seguinte xeito

A familia é a encargada do control dos fillos na Rede. Non é o mesmo que empreguen as tecnoloxías baixo a supervisión dun adulto que as empreguen ao libre albedrío, sen coñecemento dos pais. O uso de Internet polos menores que non contan coa familia para que os guíe, está chea de riscos.

Seguindo esta mesma idea, a docente de Educación Secundaria Obrigatoria fixo alusión ao descoñecemento da familia do uso das tecnoloxías que fan os menores

Falta coñecemento de como se move a rapazada no espazo virtual, falta tempo e, ás veces, falta vontade. Ás veces, a rapazada está orfa dixitalmente. Navegan sós, sen “brúxula” para orientarse.

Así pois, a profesional dedicada á docencia en Educación Primaria tamén fixo referencia á elevada frecuencia de uso das tecnoloxías polas nenas e nenos xa que indicou

Vexo moita dependencia dos nenos e nenas que xera sentidos de pertenza imprescindibles que fai que sexan partes importantes da súa vida. As experiencias que teño como titora de cuarto é que hai un abuso do uso das tecnoloxías na comunicación en Internet mediante os videoxogos.

Coincidindo con esta opinión, o experto do ámbito xurídico sinala os riscos derivados da situación familiar de descoñecemento do uso que fan as menores das tecnoloxías no fogar

Hai moitos pais que teñen unha situación curiosa porque se o seu fillo vai ao parque ás doce da noite controlan ao neno ou non lle deixan pero en cambio se está navegando nunha Web, hai descontrol. Hai esta situación en Galicia e en toda Europa, produto do descoñecemento.

En suma, a profesional da orientación educativa puxo de manifesto o descoñecemento e as limitacións familiares derivadas da escasa competencia dixital

As familias por un lado aínda non son conscientes dos perigos do mal uso das redes sociais e por outro lado, moitas veces, a formación e coñecemento das mesmas é moi baixa.

Finalmente, esta experta tamén sinalou a importancia de que as familias coñezan o uso que fan os menores das tecnoloxías e traten de regulalo

A familia debe ter coñecemento do uso das novas tecnoloxías e sobre todo das redes sociais e despois deben ensinarlle aos seus fillos as vantaxes e os perigos de usalos correctamente ou non. Ademais deben ter un control das horas que están conectados, con quen falan, etc.

Como podemos apreciar, os resultados tanto dos cuestionarios como das entrevistas concordan coas investigacións sobre o uso das tecnoloxías da información e a comunicación polos menores como o Informe *EUKids Online* (Livingstone & Haddon, 2009), o informe extraordinario sobre adolescentes e Internet en Galicia (Valedor do Pobo, 2011) así como a investigación realizada por Pichel (2016). En concreto, concordan as condutas de risco realizadas polos menores tales como unha frecuencia moi elevada de uso das tecnoloxías, o emprego nunha franxa horaria nocturna, o illamento nos seus propios cuartos para a conexión á Rede, entre outros aspectos que se entrelazan coa carencia de regulación parental do uso das tecnoloxías, unha baixa competencia no seu uso e, por tanto, un escenario familiar marcado



pola elevada cantidade de recursos tecnolóxicos que non dominan pero cos que contan na súa vida diaria no fogar.

Tendo en conta todas estas aportacións previas, así como a elevada concordancia entre as mesmas, afondaremos de seguido nas prácticas educativas familiares necesarias para reducir os riscos do uso das tecnoloxías polos menores tal como fan referencia os profesionais, os resultados doutras investigación e as conclusións deste traballo.

## 5.2. AS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EN RELACIÓN COAS TECNOLOXÍAS

A continuación, centrámonos nas prácticas educativas familiares en relación co uso das tecnoloxías. Neste senso, abordaremos a mediación parental do uso das tecnoloxías e os estilos educativos parentais en función das dimensións regulación-control e comunicación-apoio, o responsable de supervisar o uso das tecnoloxías que fai o menor, as actitudes familiares e a relación da familia coa contorna educativa en canto ao uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas.

Cabe recordar que os estilos educativos parentais da mediación parental están configurados en dúas dimensións que son a regulación-control e a comunicación-apoio das que se derivan catro estilos: mediación autoritaria (elevado grao de regulación-control e escaso de comunicación-apoio), mediación democrática (elevado grao de regulación-control e comunicación-apoio), mediación permisiva-indulxente (escaso grao de regulación-control pero elevado de comunicación-apoio) e mediación permisiva-neglixente (escaso grao de regulación-control e comunicación-apoio) baseados na clasificación de estilos educativos parentais de Baumrind (1997) a raíz da proposta de Maccoby e Martin (1983) e seguindo a clasificación dos estilos de mediación parental de Valcke et al. (2010). Para facilitar a interpretación dos resultados a mediación autoritaria está representada mediante a cor azul, a mediación democrática de vermello, a mediación permisiva-indulxente de morado e, por último, a mediación permisiva-neglixente de verde.

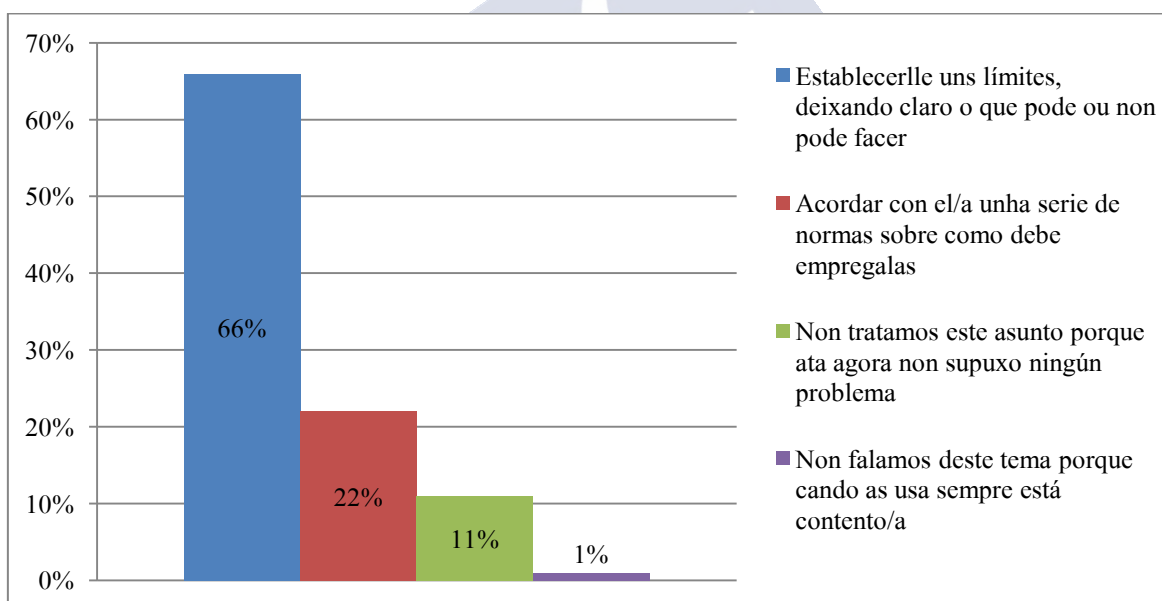
Tamén é necesario mencionar que a variable sobre a persoa responsable de supervisar está sintetizada en tres grupos para ter en conta as respostas máis frecuentes que son os proxenitores, outros membros ou ningún a fin de facilitar a interpretación dos resultados. Por outra parte, as actitudes foron dicotomizadas debido á elevada dispersión das respostas, o que

permite identificar con maior facilidade as actitudes favorables e desfavorables das familias cara o uso das tecnoloxías polos menores. Por último, recóllese a relación da familia coa contorna educativa en canto ao uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas.

### 5.2.1. *Mediación parental do uso das tecnoloxías*

Comezando pola dimensión sobre a regulación-control do uso, a maioría das familias (66%) informa que estableceron claramente uns límites e tan só o 22% indica que as normas de uso establecidas derivaron dun acordo cos fillos e fillas. A porcentaxe de proxenitores que non estableceu normas (11%) manifesta que, ata o momento, non xurdiron problemas (véxase Gráfica 29). A distribución das porcentaxes indica que entre as familias predomina unha mediación autoritaria e, en menor medida, democrática.

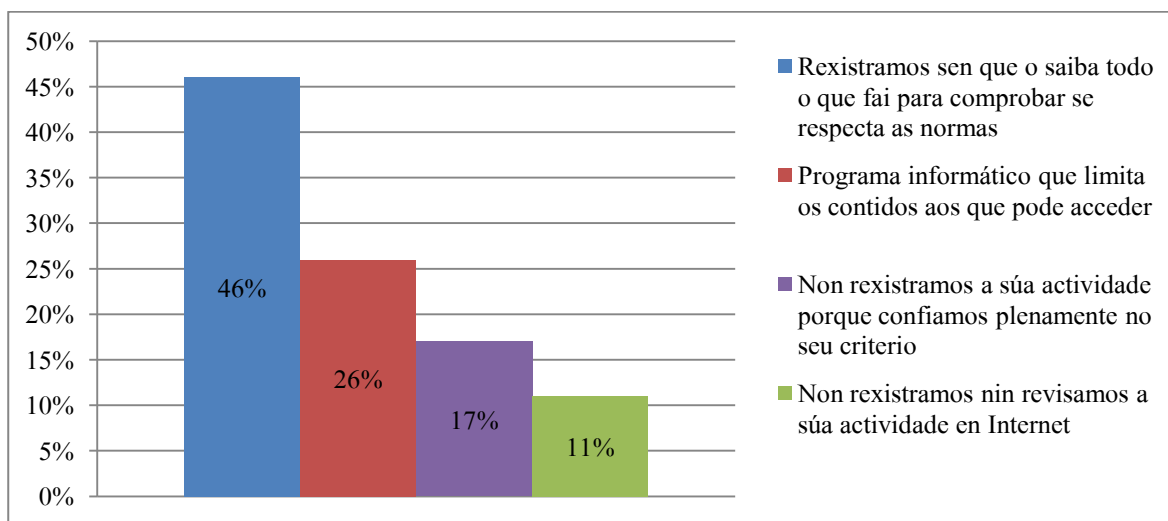
**Gráfica 29.** Regulación-control do uso das tecnoloxías (I)



Fonte: Elaboración propia.

O 46% das familias opta por rexistrar, sen que o menor o saiba, toda a súa actividade (estilo autoritario), e un 26% indica que regula o uso que se fai e emprega un programa informático que limita o acceso a determinados contidos (estilo democrático). A porcentaxe dos proxenitores que non revisa nin limita o uso que fai o menor ascende ao 28% (estilos permisivos). Para a maior parte destas familias, non é preciso porque confían plenamente no criterio do seu fillo ou filla (estilo permisivo-indulxente) (véxase Gráfica 30).

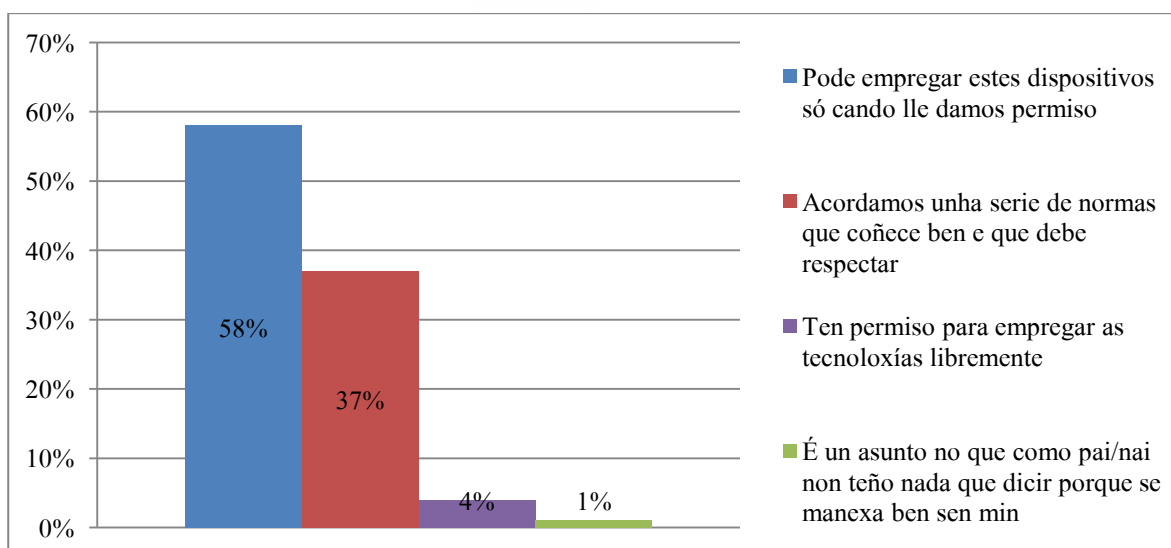
**Gráfica 30.** Regulación-control do uso das tecnoloxías (II)



Fonte: Elaboración propia.

Polo xeral, os proxenitores (58%) indican que os menores poden usar os dispositivos só cando os autorizan, é dicir, novamente predomina un estilo autoritario na mediación parental. O 37% informa que o uso se fai respectando as normas que teñen acordadas en común, estratexia propia dun estilo democrático. En menor medida, o 4% outorga permiso ao seu fillo ou filla para empregar as tecnoloxías durante o tempo que considere libremente e o 1% non intercede na regulación do tempo porque considera que o menor se manexa ben sen a súa axuda. Nestes dous casos predominan comportamentos propios de estilos permisivos (véxase Gráfica 31)

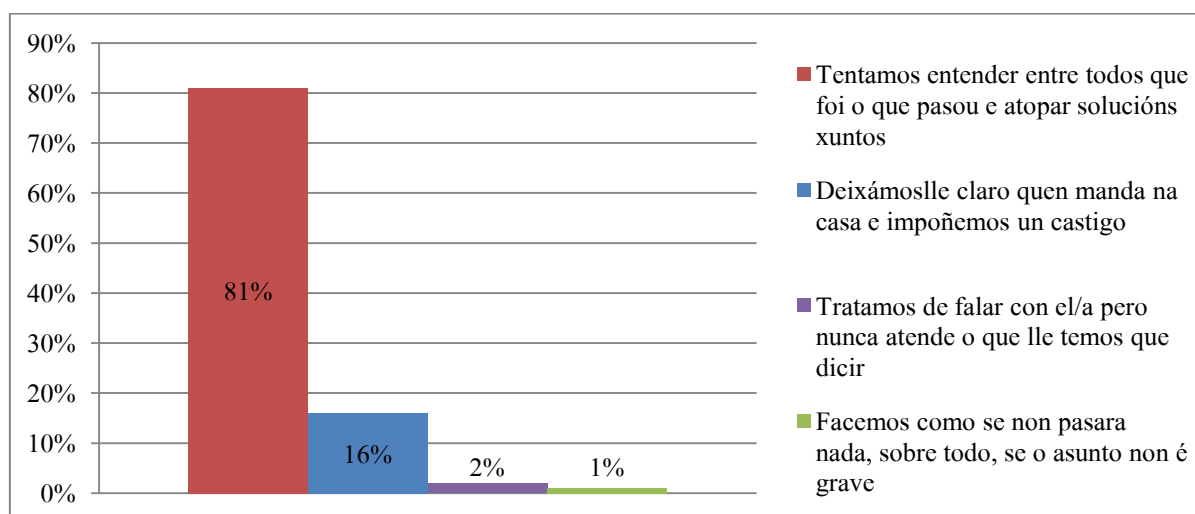
**Gráfica 31.** Regulación-control no uso das tecnoloxías (III)



Fonte: Elaboración propia.

Ao preguntarlles ás familias como actúan se na casa xorde algún problema no uso das tecnoloxías, a meirande parte (74%) afirma que trata de entender ao seu fillo ou filla e buscar solucións de maneira conxunta (estilo democrático). Pola contra, un 16% das familias indica que neste caso castigarían ao menor (estilo autoritario). É dicir, polo xeral semella que existe un bo nivel de acordo entre pais, nais, fillos e fillas á hora de establecer conxuntamente as consecuencias derivadas da utilización dos dispositivos no fogar (véxase Gráfica 32). Moito menores foron as frecuencias dos comportamentos asociados aos estilos permisivos (3%).

**Gráfica 32.** Regulación-control no uso das tecnoloxías (IV)



Fonte: Elaboración propia.

Antes de afondar nas cifras relativas á dimensión comunicación-apoio debemos subliñar que a distribución das frecuencias nos ítems que compoñen a dimensión regulación-control, cos que pretendemos coñecer os estilos parentais á hora de regular o uso das tecnoloxías, amosa que entre as familias da mostra predomina un estilo de mediación autoritario e, por conseguinte, trátase dunha mediación principalmente restritiva.

Neste senso, a profesional da orientación educativa aconsella que a regulación-control do uso das tecnoloxías polos menores non consista en prohibir o uso senón en ensinalles aos menores a usalas adecuadamente xa que afirma

E cando hai un mal uso das tecnoloxías, debería formarse nun bo uso e non prohibirlo, sen máis.

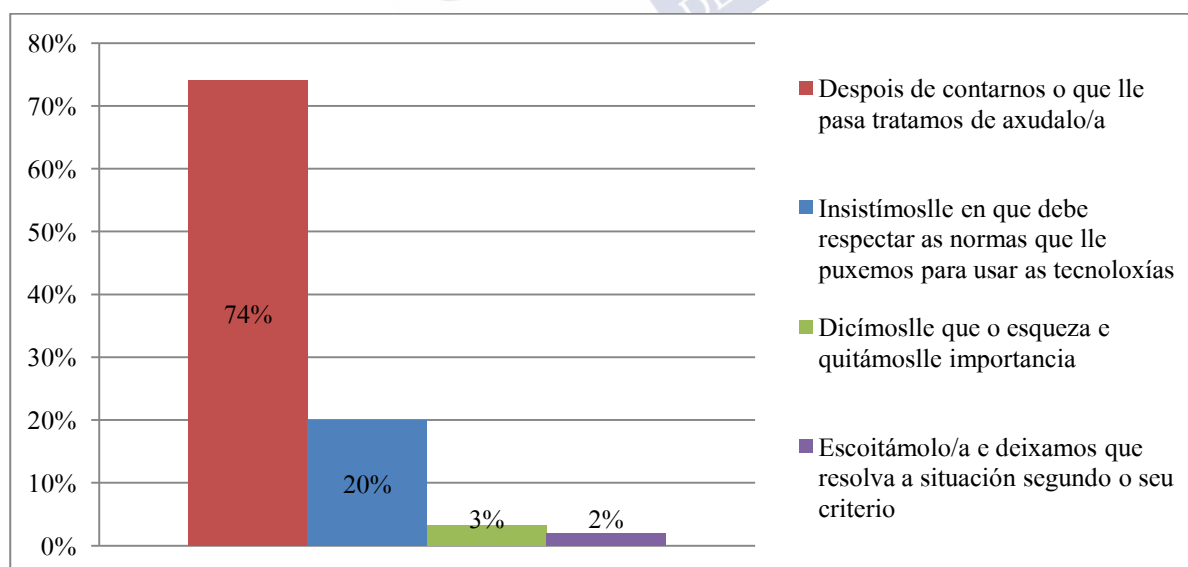
En suma, houbo unha porcentaxe de familias que, aínda non sendo moi elevada, é preciso

destacar polo risco que pode supoñer de cara ao mal uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas. Estámonos a referir á porcentaxe de familias que indicaron respostas vencelladas aos estilos permisivos tanto indulxente como negligente e que, por tanto, non regulan o uso que fan destes dispositivos tecnolóxicos. Neste senso a profesional dedicada á Educación Primaria indica que este problema é evidente dende ámbito escolar

Creo que as tecnoloxías son empregadas polos pais e nais moi a diario para evadir responsabilidades en canto ao coidado dos fillos. Estoume referindo a deixar que empreguen as tecnoloxías libremente como vía fácil para telos entretidos pero isto reflíctese na escola.

Seguindo onde o deixabamos, cando indagamos sobre os procesos comunicativos na familia en relación aos dispositivos tecnolóxicos, os datos amosan (véxase Gráfica 33) que neste caso destacan os estilos de mediación parental de corte democrática posto que o 74% das familias afirma que soen escoitar ao seu fillo ou filla e tratan de axudala/o. Porén o 20%, ante as dúbidas ou preocupacións vinculadas cos dispositivos, manifesta que soen insistir no cumprimento das normas de uso (mediación autoritaria). A porcentaxe restante correspóndese con actuacións propias de estilos permisivos, nas que predomina unha comunicación paterno-filial moi deficiente.

**Gráfica 33.** Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (I)

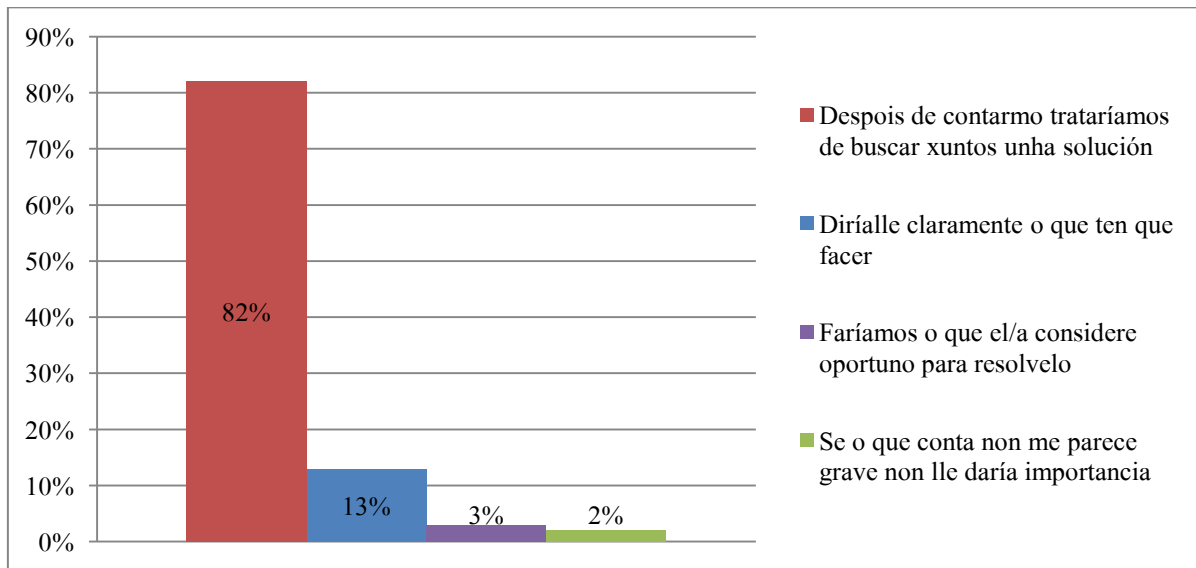


Fonte: Elaboración propia.

Para seguir afondando na dimensión comunicación-apoio, presentamos aos proxenitores unha

situación de elevada probabilidade de que seu fillo ou filla cause dano a unha compañeira/o en Internet. A maioría das familias (74%) indica que optaría por buscar unha solución conxunta co seu fillo ou filla (estilo democrático), malia que un 13% diríalle exactamente o que ten que facer (estilo autoritario). As porcentaxes restantes son máis reducidas e correspóndense de novo con estilos de mediación permisiva tanto negligente como induldente (véxase Gráfica 34).

**Gráfica 34.** Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (II)

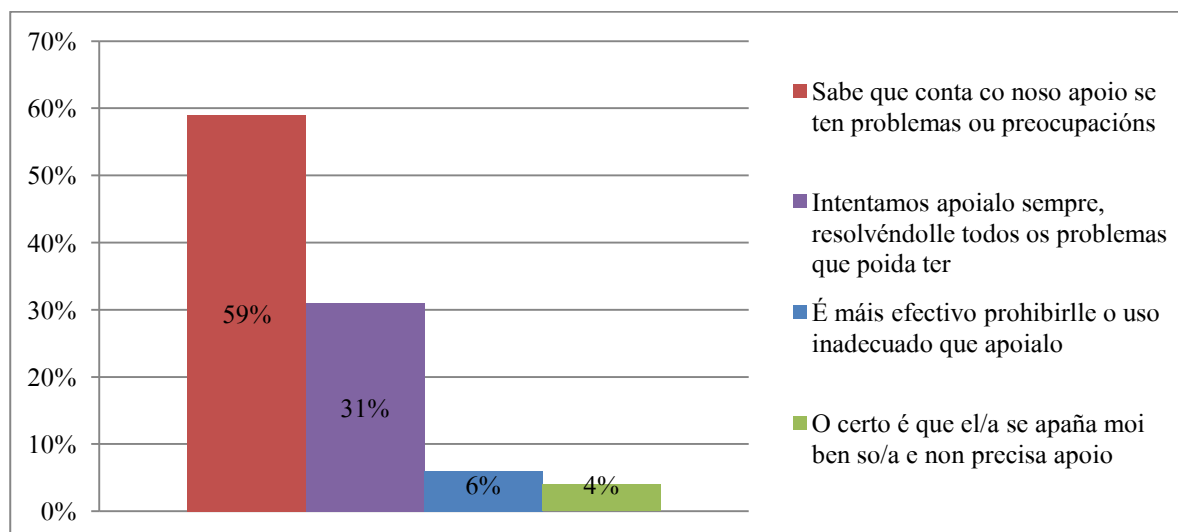


Fonte: Elaboración propia.

Atendendo ao apoio prestado ao menor no uso das tecnoloxías, a maioría das familias (59%) indica que soe acompañar a súa filla ou fillo cando ten problemas ou inquiredanzas. Unha parte importante da mostra (30%) afirma que, ademais de apoiar ao menor, trata de facerse cargo dos problemas que poida ter. Volvemos a rexistrar que a resposta máis escollida se corresponde coa mediación democrática, se ben neste caso o segundo posto ocúpano as familias cun estilo permisivo-induldente (véxase Gráfica 35).

Con menor frecuencia, rexistráronse respostas propias do estilo autoritario que optaban por prohibir o uso das tecnoloxías antes que apoialo nos problemas ou preocupacións (6%) e outras familias que consideran que o menor non precisa apoio (4%), propio dun estilo permisivo-neglixente.

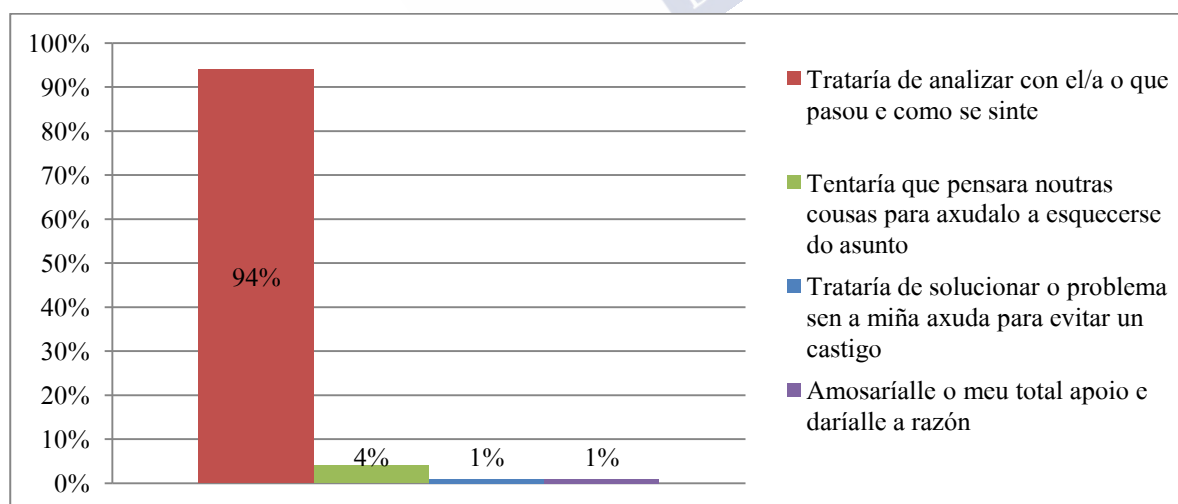
**Gráfica 35.** Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (III)



Fonte: Elaboración propia.

Seguindo coa análise e presentando unha situación na que o menor se pode sentir molesto polo que comentan os seus compañeiros e compañeiras en Internet, case a totalidade da mostra (94%) indica que analizaría o que pasou e como se sente o seu fillo ou filla, unha maneira de actuar propia da mediación democrática. As porcentaxes restantes son moito menores e correspóndense cos estilos permisivos e autoritario tal como se pode ver na Gráfica 36 (véxase Gráfica 36).

**Gráfica 36.** Comunicación-apoio no uso das tecnoloxías (IV)



Fonte: Elaboración propia.

Respecto desta dimensión, as cifras reflicten un bo grado de comunicación-apoio entre os proxenitores e os menores xa que a meirande parte afirma tratar de analizar o que pasou e

como se sente o menor (94%), correspondéndose cun estilo democrático. Porén, un 4% amosa respostas vencelladas a un estilo permisivo-neglixente e, en menor medida, autoritario e permisivo-indulxente.

Concordando con estes resultados, a profesional dedicada á Educación Secundaria Obrigatoria fai referencia á importancia da mediación parental democrática baseada na comunicación e o apoio da seguinte maneira

No mundo que vivimos, a prása forma parte das nosas vidas, e ás veces crese que traer fillas e fillos ao mundo consiste en atender esas necesidades básicas que permiten sobrevivir, pero eu percibo que se precisa moito máis tempo para compartir en familia e aprender a vivir. Falar, saber onde están e como se relacionan as nosas fillas/os (tamén no espazo virtual). Con isto, non me refiro á “fiscalización” de cada un dos seus actos, senón coñecer para comprender e poder así establecer diálogo.

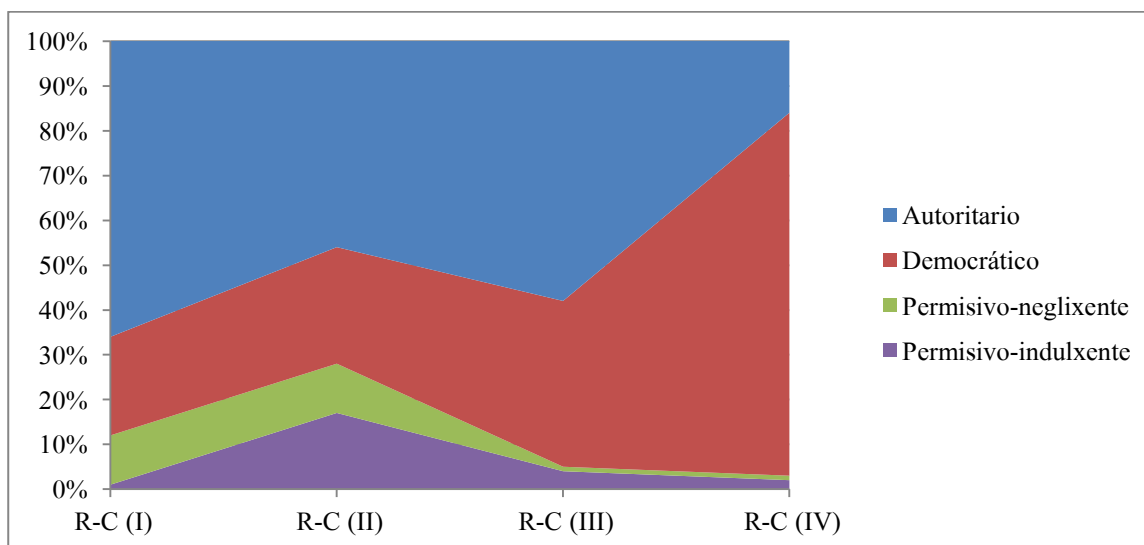
De tal xeito, estamos a referirnos a unha regulación-control de corte democrático para facilitar a comprensión do uso que realizan os menores, establecendo un clima afectivo e comunicativo favorable á hora de detectar calquera incidencia no seu uso. Para concluír esta aclaración sobre a dimensión comunicación-apoio da mediación parental, recollemos a opinión do profesional do ámbito xurídico posto que tamén concorda coas rexistradas polas profesionais do ámbito educativo en canto a aconsellar unha mediación parental democrática. Neste senso, indica que

Non é só controlar senón tamén acompañar, apoiar e aconsellar que a veces se esquece e é tan importante como o control.

En comparación entre as dúas dimensións da mediación parental, os resultados obtidos sobre a regulación-control concordan coa investigación realizada por Valcke et al. (2010) na que o 59,4% das familias empregaron como estilo educativo máis frecuente o autoritario (véxase Gráfica 37), aínda que difiren da sección centrada na dimensión comunicación-apoio xa que a diferenza dos seus resultados, foi máis frecuente estilo democrático (véxase Gráfica 38).



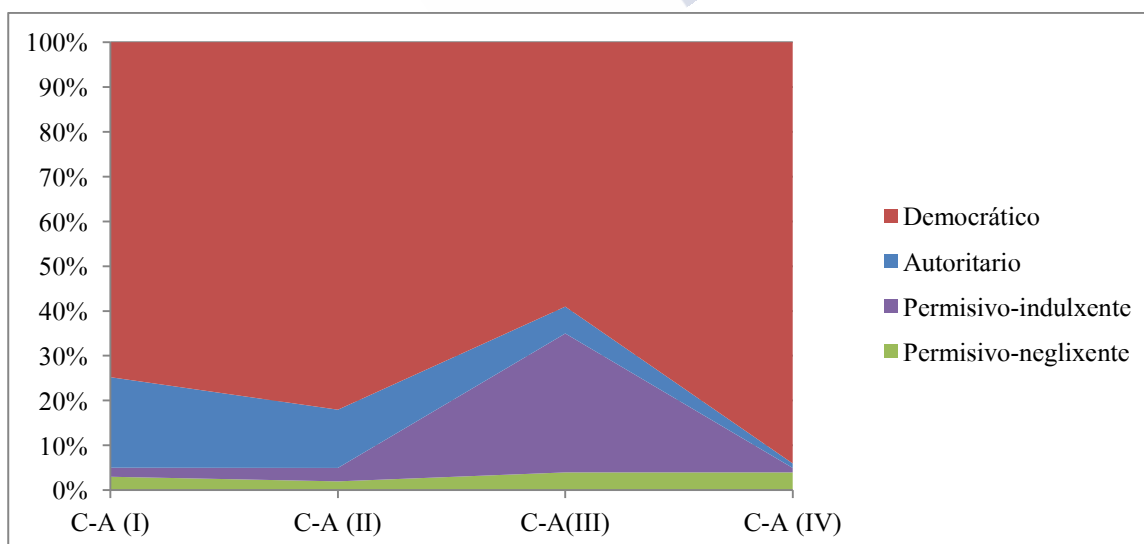
**Gráfica 37.** Comparación dos estilos educativos na dimensión regulación-control



Fonte: Elaboración propia.

Emporiso, debemos ter en consideración as posibles diferenzas culturais asociadas á procedencia da mostraxe xa que a investigación mencionada foi realizada en Bélxica no ano 2010. Estas diferenzas entre países son evidenciadas en investigacións sobre a mediación parental do uso das tecnoloxías como é o caso da investigación cualitativa levada a cabo pola Comisión Europea (2008) e tamén en investigacións sobre o fenómeno do ciberacoso como a investigación realizada por Smith e Robinson (2019).

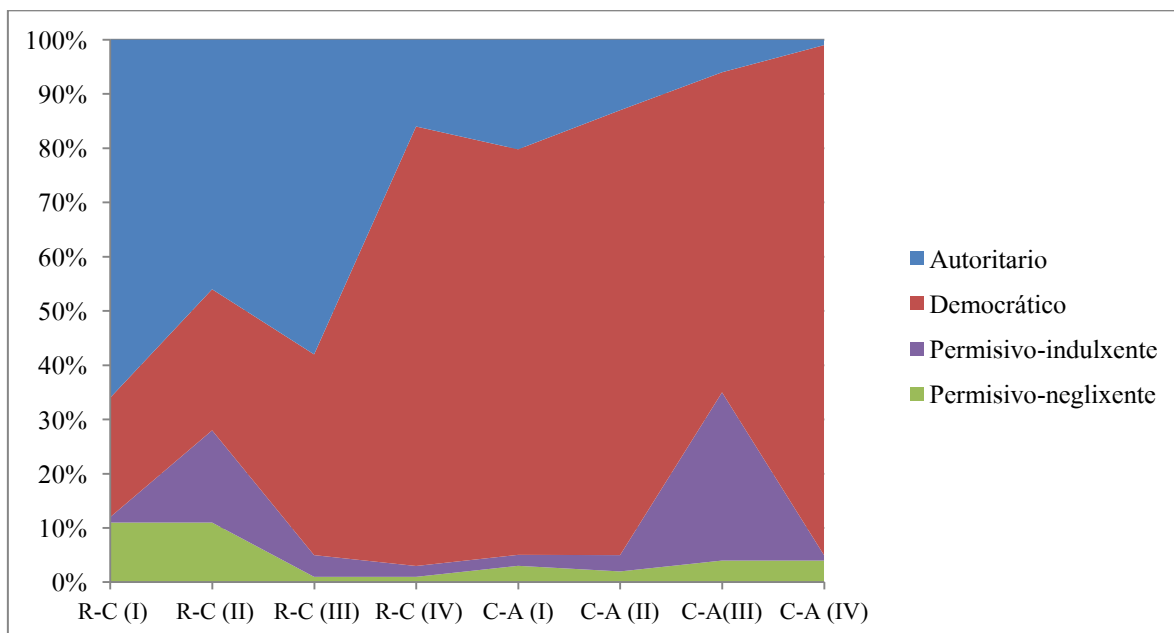
**Gráfica 38.** Comparación dos estilos educativos na dimensión comunicación-apoio



Fonte: Elaboración propia.

Se temos en conta os resultados das dúas dimensións resulta evidente que o estilo democrático é o máis frecuente, seguido do estilo autoritario e, finalmente, dos permisivos (véxase Gráfica 39).

**Gráfica 39.** Comparación dos estilos educativos nas dúas dimensións



Fonte: Elaboración propia.

Neste senso, a profesional dedicada á orientación educativa indícanos que o estilo de corte democrático parece estar relacionada cun bo comportamento dos menores no ámbito escolar

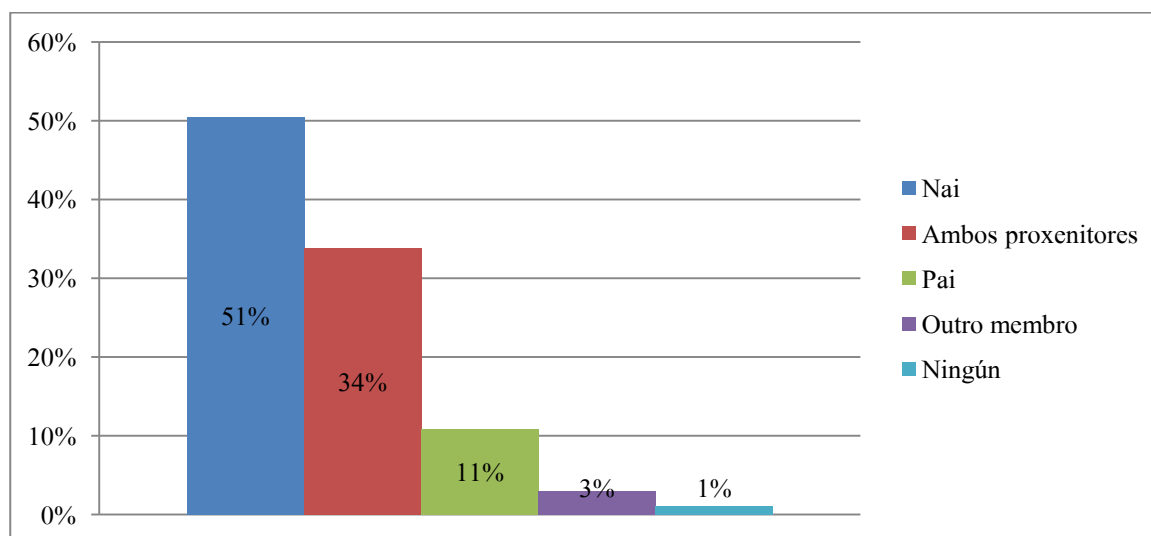
O que veño observando na miña profesión é que aquelas fillas/os de familias onde hai un apego emocional, preocupación e tempo dedicado e compartido, e os fillos e fillas teñen modelos de conduta asertivos e dialogantes...as augas discorren pola canle adecuada.

A pesares de que a meirande parte das familias galegas empregan un estilo de mediación parental democrático, son frecuentes as respostas vencelladas ao estilo autoritario e, en menor medida, aos estilos permisivos. Por conseguinte, estudaremos posteriormente se estes tipos de mediación parental gardan relación e/ou asociación coas experiencias de ciberacoso indicadas polas familias a fin de establecer recomendacións con respecto á mediación parental no marco da prevención do ciberacoso en Galicia.

### 5.2.2. Responsable de supervisar o uso das tecnoloxías polo menor

A persoa responsable de supervisar o uso das tecnoloxías que fan os fillos e fillas no fogar foi na meirande parte dos casos a nai (51%), seguido de ambos proxenitores (34%), o pai (11%) e, por último, o 3% foron mencionados outros membros do fogar como a irmá ou irmán, o avó ou avoa e a tía ou o tío. Secasí, o 1% das familias indica que ningún supervisa o uso que fai o menor (véxase Gráfica 40).

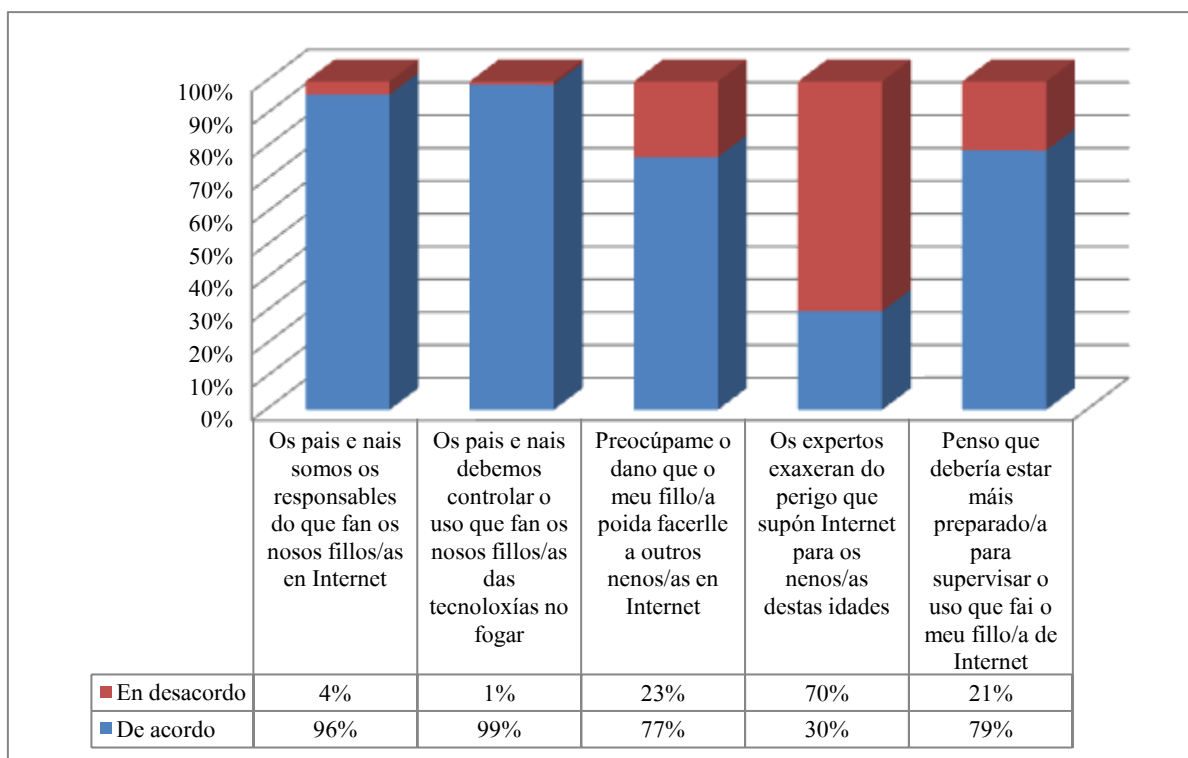
**Gráfica 40.** Membro do fogar encargado da supervisión



Fonte: Elaboración propia.

### 5.2.3. Actitudes das familias

En canto ás actitudes das familias cara as tecnoloxías, tal como mencionamos anteriormente foron dicotomizadas en función de dúas categorías: de acordo (aglutinando as respostas “de acordo” e “totalmente de acordo”) e en desacordo (aglutinando as respostas en “desacordo” e “totalmente en desacordo”). O 96% considera que os proxenitores son os responsables do que fan os menores en Internet, o 99% mantén que os pais e as nais deben controlar o que os seus fillos e fillas fan en Internet e móstranse preocupados polo que podan facer a outras persoas (77%). O 70% das familias móstrase en desacordo con que os expertos exaxeran dos perigos que pode supoñer o uso das tecnoloxías para os menores. Por último, o 21% indica que non precisa máis preparación para dar resposta ás necesidades do seu fillo ou filla no seu uso das tecnoloxías (véxase Gráfica 41).

**Gráfica 41.** Actitudes das familias cara o uso das tecnoloxías dos seus fillos e fillas

Fonte: Elaboración propia.

Pola contra, podemos identificar varias actitudes de risco entre as familias como o 23% que non se preocupa polo dano que o seu fillo ou filla lle poida causar a outras persoas por Internet, o 30% que afirma que os expertos exaxeran do perigo que pode supoñer Internet para os menores e, tamén o 1% que non considera que os proxenitores deban controlar o uso que os seus fillos/as fan das tecnoloxías no fogar así como o 4% que non se considera responsable. Emporiso, a porcentaxe máis alarmante é o 79% dos pais e nais que indica a necesidade de estar máis preparado/a para responder ás necesidades que ten o seu fillo ou filla en relación coas tecnoloxías. Nesta liña, a profesional da orientación educativa pon de manifesto a necesidade de educación parental dixital do seguinte xeito

Penso que a educación dixital é fundamental tanto a nivel familiar como escolar (j) Pero a comodidade e o descoñecemento, ás veces, afastan deste obxectivo, que debería ser primordial.

Concordando con esta opinión, a profesional dedicada á Educación Primaria considera que cómpre que as familias teñan maior formación ao respecto, así pois afirma

debe haber moita máis formación para as familias sobre este tema xa que moitos dos casos nas casas nas que se emprega Internet, a familia non sabe os programas que empregan e non poden regular o seu uso nin educar sobre iso.

Esta persoa que desenvolve a súa actividade profesional no ámbito da Educación Primaria, ademais de facer referencia á necesidade de formación parental no eido das tecnoloxías da información e comunicación, concretamente en relación coa mediación parental, tamén asume necesario lograr que as familias teñan coñecemento específico sobre o ciberacoso, é dicir,

coñecer os aspectos que permitan identificar o ciberacoso e saber como regulalo porque os mestres, eu por exemplo, non estou preparada para formar ás familias. Entón precisan formación específica que non lles podemos dar.

Nesta liña, a profesional dedicada á Educación Secundaria Obrigatoria, concreta que a resposta dirixida ás familias debe partir dun enfoque educativo, así pois sostén que é

dende o ensino, creando escolas de familias onde se realicen actividades que poidan ofrecer luz sobre o tema (clubs de lectura, cine fórum, charlas con persoas expertas...).

Por último, tamén o experto do ámbito xurídico indica a importancia de afrontar esta situación dende o ámbito educativo tal como se recolle a continuación

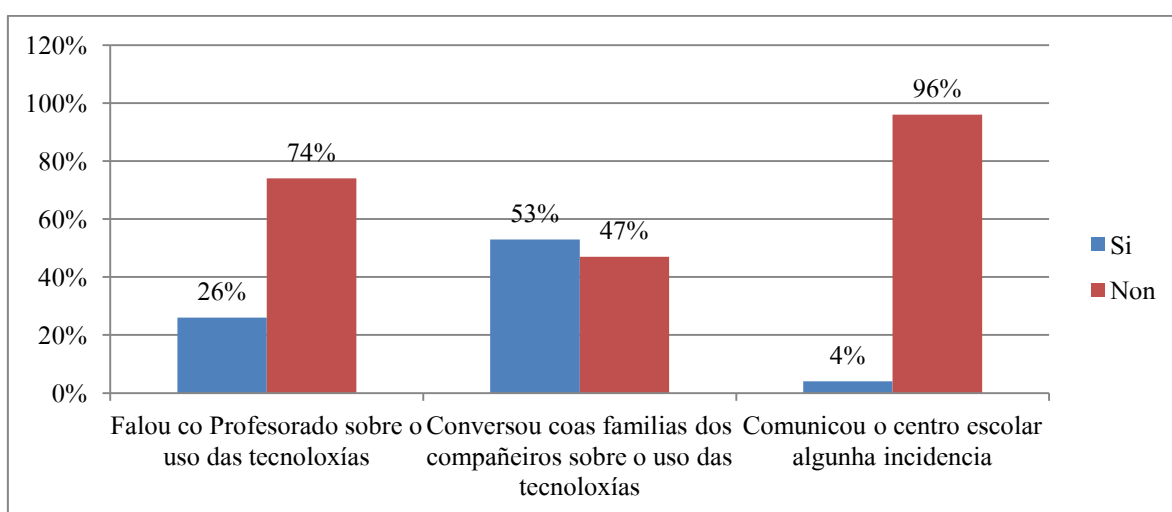
Hoxe en día a regulación está bastante coherente na regulación do código penal aínda que o importante non é a sanción senón a educación, a formación, o acompañamento e o consello para non chegar a esa sanción final (j) É un problema real que hai que afrontar dende a educación sobre todo de maiores e menores para que saiban xestionar a súa vida privada na Rede (j) A solución parece obvia porque, hai que facer campañas de formación dixital da poboación en todos os rangos de idade. Non soamente nos colexios e nos institutos onde xa os hai *grosso modo* senón tamén programas de formación de adultos, fortalecer dixitalmente a esas persoas para que sexan capaces de entender a tecnoloxías.

En resumo, os resultados das familias e os profesionais concordan posto que poñen de manifesto principalmente a necesidade de formación dixital para dar resposta ás demandas que presenten os menores no eido das tecnoloxías da información e a comunicación. En suma, Ttofi e Farrington (2011) tamén sinalaron a importancia de incluír a formación parental nos programas de intervención e prevención do ciberacoso polo seu efecto positivo neste senso.

#### 5.2.4. Comunicación das familias coa contorna educativa

Por último, a comunicación das familias coa contorna sobre o uso das tecnoloxías, o 26% das familias afirma que falou co profesorado sobre temas relacionados, o 53% tamén conversou coas familias dos compañeiros e compañeiras do seu fillo ou filla e, o 4% tivo algunha incidencia notificada polo centro educativo ao que acude o menor tal como se expresa na seguinte gráfica (véxase Gráfica 42).

**Gráfica 42.** Comunicación das familias coa contorna sobre o uso das tecnoloxías polos seus fillos e fillas



Fonte: Elaboración propia.

Evidéncianse condutas de risco como o 4% das familias que foron informados polo centro educativo de que se tivo producido algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías polo seu fillo ou filla. Ademais, o 74% das familias non mantén conversas co profesorado sobre este tema nin tampouco coas familias dos compañeiros do seu fillo ou filla polo que se evidencia unha escasa relación coa contorna educativa.

Podemos mencionar ao respecto, que os profesionais fixeron referencia á mellorar a relación das familias coa comunidade educativa a fin de previr un mal uso das tecnoloxías polos menores e, especialmente que se produzan situacións de ciberacoso. Nesta liña, o profesional pertencente ao ámbito xurídico reitera que a súa proposta neste senso fai referencia á implicación da familia na comunidade educativa, contando, establecendo un vínculo entre os centros educativos e os concellos tal como se pode ver a continuación

Eu insisto que é preciso a sensibilización dende os concellos e os centros educativos.

Nesta liña, a profesional dedicada ao ámbito da Educación Secundaria Obrigatoria sostén que

O centro debe establecer canles coa familia que permitan xestionar positivamente a situación. O departamento de orientación, a tutoría, a dirección e os equipos de convivencia formados polo alumnado poden/deben coordinarse nesta tarefa (j) Elaborar acordos reeducativos sociais colaborando con entidades do entorno (implicando ás familias no seu cumprimento). Desde os concellos e as distintas administracións, campañas de sensibilización (vídeos, folletos ...)

Ademais, fan referencia á necesidade de contar con outros profesionais da contorna educativa a fin de formar ás familias neste senso xa que segundo a profesional da Educación Primaria cómpre poñer

en coñecemento os aspectos que permitan identificar o ciberacoso e saber como regulalo porque os mestres, eu, por exemplo, non estou preparada para formar ás familias. Entón precisan formación específica que non lles podemos dar.

Concordando con ela, a profesional de Educación Secundaria Obrigatoria menciona que lles

axudaría tamén moito que nos centros contásemos con psicólogas/os.

En definitiva, parece evidente que cómpre desenvolver formación específica para mellorar as competencias dixitais parentais que no marco da parentalidade positiva lles permitan regular o uso que fan os seus fillos e fillas das tecnoloxías, tratando de previr o ciberacoso. Posteriormente, afondaremos na relación e/ou asociación que gardan estas variables coas experiencias concretas de ciberacoso mencionadas polas familias.

### 5.3.EXPERIENCIAS DE CIBERACOSO

A continuación indicamos a incidencia do ciberacoso así como aquelas variables da investigación que presentan unha asociación ou relación co fenómeno. Por conseguinte, mencionaremos exclusivamente as variables que resultaron ter unha asociación e/ou relación estatisticamente significativa de xeito que serán omitidas todas aquelas que non o sexan a fin de facilitar a presentación da información e a interpretación dos resultados. Para isto,

atendemos ao rol que desempeña o menor nas diversas situacións de ciberacoso así como aos principais tipos de acoso que se teñen producido.

### 5.3.1. *Incidencia*

Tal como comentabamos, a incidencia do fenómeno está analizada en función do rol que desempeñe o menor nas situación de ciberacoso. Así pois, indicamos a incidencia de vítimas, perpetradores e perpetradoras así como testemuñas. Ademais, temos en conta os diversos tipos tales como exclusión social, insultos, ameazas, burlas ou ridiculizacións, intimidacións e falsos rumores a pesares de que, alén dos tipos, as familias ao indicar un deles xa están reflectindo que se ten producido unha situación de ciberacoso.

#### 5.3.1.1. **Vítimas**

De acordo coas familias, o 90% indica que o seu fillo ou filla non tivo ningunha experiencia como vítima de exclusión social a través das tecnoloxías da información e a comunicación durante o último ano. O 2% reconece que si o foi e o 8% das familias preferiu non responder a esta cuestión ou indicou que o descoñecía. No que respecta ás vítimas de insultos, o 86% afirma que o seu fillo ou filla non se veu implicado nin implicada nunha situación de ciberacoso deste tipo durante o último ano en contraposición co 6% que responde de maneira afirmativa. O 8% das familias afirma que o descoñece ou prefire non responder a esta pregunta, tal como se pode ver na Táboa 7.

En canto ás vítimas de ameazas, o 90% do alumnado non tivo ningunha experiencia durante o último ano fronte ao 2% do alumnado que foi vítima de acordo coa testemuña das súas familias. Novamente, o 8% delas prefire non responder ou descoñece se o menor se viu implicado. En relación coa porcentaxe de vítimas de burlas, o 86% non sufriu ningunha situación de vitimización por burlas durante o último ano fronte ao 6% que si o foi. O 8% das familias non responde a esta cuestión ou indica que descoñece se o seu fillo ou filla foi vitimizado mediante burlas, tal como se evidencia na seguinte táboa (véxase Táboa 7).

O 89% dos fillos e fillas non foi vítima de intimidacións. Pola contra, o 2% das familias indicou que os seus fillos e fillas se viron implicados ou implicadas nunha situación deste



tipo. Neste caso, o 9% das familias opta por non responder ou indicar que o descoñece. Por último, o 87% respondeu que o seu fillo ou filla non foi vítima de ciberacoso por falsos rumores (véxase Gráfica 43). Pola contra, as vítimas de falsos rumores foron o 3% a pesar de que o 10% das familias non respondeu a esta cuestión.

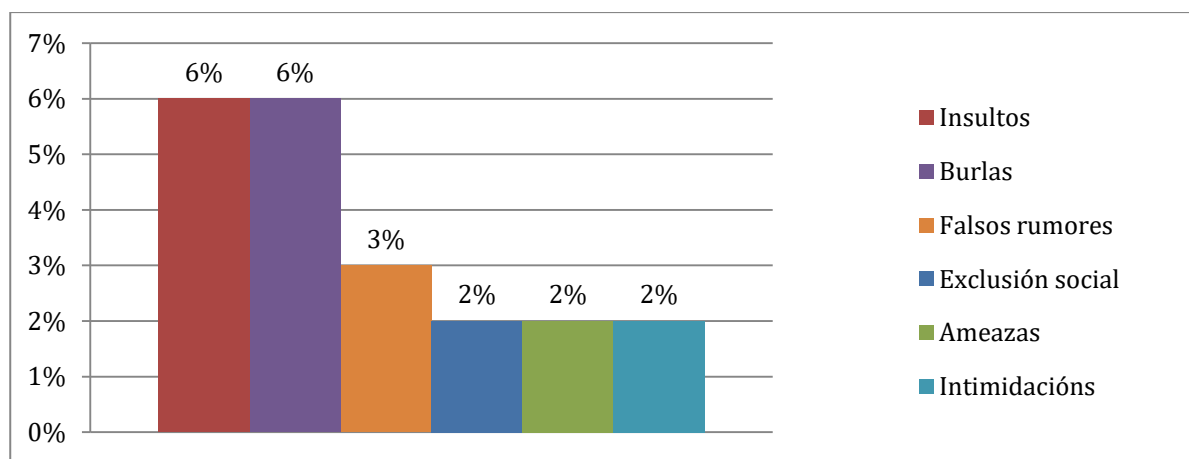
**Táboa 7.** Experiencias dos fillos e fillas como vítimas de ciberacoso

|       |                  | SI | NON | NON SEI |
|-------|------------------|----|-----|---------|
| TIPOS | Exclusión Social | 2% | 90% | 8%      |
|       | Insultos         | 6% | 86% | 8%      |
|       | Ameazas          | 2% | 90% | 8%      |
|       | Burlas           | 6% | 86% | 8%      |
|       | Intimidacións    | 2% | 89% | 9%      |
|       | Falsos rumores   | 3% | 87% | 10%     |

Fonte: Elaboración propia.

Para concluír, tratamos de comparar a incidencia das vitimización en función do tipo de ciberacoso. Tal como se pode ver na Gráfica 43 (véxase Gráfica 43), os tipos máis frecuentes de cibervitimización durante o último ano foron os insultos (6%) e as burlas (6%) seguido dos falsos rumores (3%). En menor medida, foron vítimas de exclusión social (2%), ameazas (2%) e intimidacións (2%).

**Gráfica 43.** Incidencia de vítimas segundo o tipo



Fonte: Elaboración propia.

En resumo, os insultos e as burlas cara os compañeiros e compañeiras son os tipos de cibervitimización máis frecuentes en Galicia no alumnado de quinto e sexto de Educación Primaria durante o curso académico 2017/2018. Pola contra, a exclusión, as ameazas e as intimidacións resultaron ser os tipos de ciberacoso menos frecuentes segundo a información proporcionada polas familias.

A pesares de non ter datos de vitimización de ciberacoso segundo os tipos que nos permitan unha comparativa máis completa, podemos comparar a media que, neste caso, se establece no 3,8% do alumnado participante. Os nosos resultados concordan co 4% de incidencia de Galicia indicada na investigación realizada por Calmaestra et al. (2016). Sendo tamén semellantes aos obtidos na investigación levada a cabo por Félix et al. (2010) en Valencia posto que apuntaban a unha incidencia do 4,5% de vítimas en 6º de Educación Primaria. Emporiso, foron menos elevadas que as recollidas por García-Fernández (2013) en Andalucía sobre os escolares de Educación Primaria xa que as vítimas representaron o 9,3% .

Ademais, como sabemos a incidencia de vítimas flutúa en función da idade, sendo máis probable que se incremente no alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (véxase Ybarra & Mitchell, 2004). Este pode ser o motivo polo que a investigación realizada por Pichel (2016) en Galicia, que tivo como mostra o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (entre 12 e 17 anos), situou a incidencia de cibervitimización nun 8,8%.

#### **5.3.1.2. Perpetradores e perpetradoras**

De acordo coas familias, o 88% dos fillos e fillas non causou ningunha experiencia de ciberacoso excluindo socialmente a un compañeiro ou compañeira (véxase Táboa 8). O 11% das familias preferiu non responder a esta cuestión ou indicou que o descoñecía, e só responde de maneira afirmativa ao ítem o 1%. No que respecta aos insultos, o 83% das familias indica que o seu fillo ou filla non produciu nengunha situación de ciberacoso deste tipo durante o último ano, mentres o 3% do alumnado de quinto e sexto de Educación Primaria foi identificada pola súa familia como perpetrador ou perpetradora de insultos. Tamén é preciso ter en conta que o 14% das familias descoñéceo ou prefire non responder a esta pregunta tal como se pode ver na táboa 8 (véxase Táboa 8).

En canto ás vítimas de ameazas, o 88% non tivo ningunha experiencia durante o último ano

mentres que o 1% do alumnado si que foi perpetrador ou perpetradora de acordo coa súa familia e, ademais, o 11% delas prefire non responder ou descoñece se o menor se viu implicado (véxase Táboa 8). En referencia á porcentaxe de perpetradores e perpetradoras de burlas, o 82% escolle a opción “Non” en contraposición co 3% que, de acordo coa súa familia, foi perpetrador ou perpetradora de burlas. Tamén cabe mencionar que o 8% das familias non responde a esta cuestión ou indica que descoñece se o seu fillo ou filla foi perpetrador de burlas.

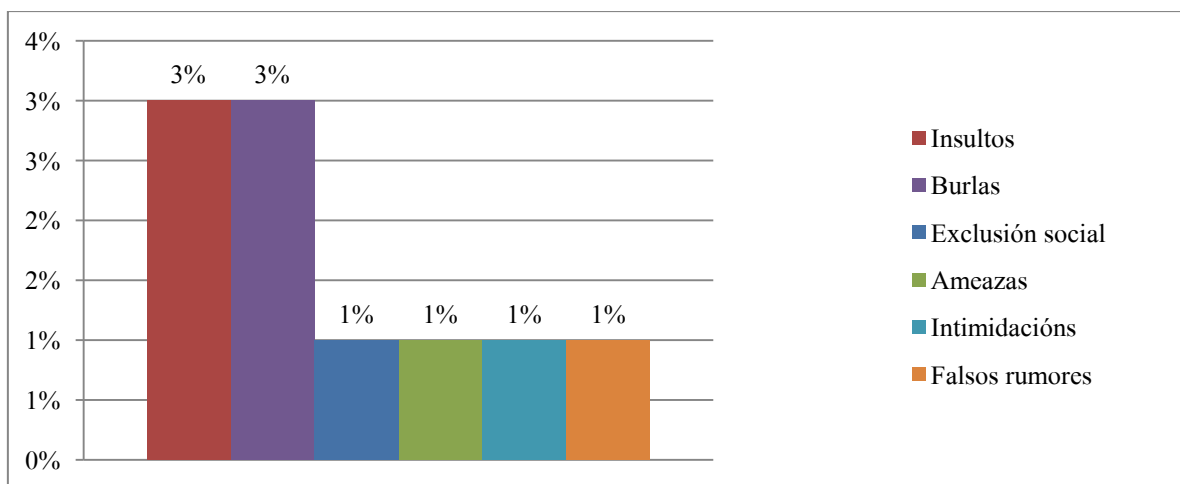
Ao preguntar polas intimidacións, o 88% das familias informa de que os seus fillos e fillas non produciron estas situacións fronte ao 1% que indicou o contrario (véxase Táboa 8). O 11% das familias opta por non responder ou indicar que o descoñece. Por último, o 87% respondeu que negativamente cando se lles pregunta se o seu fillo ou filla espallou falsos rumores pola Rede (véxase Táboa 8). Só o 1% indica que “Si” e o 12% das familias non respondeu a esta cuestión ou afirma que non o sabe.

**Táboa 8.** Experiencias dos fillos e fillas como perpetrador ou perpetradora de ciberacoso

|       |                  | SI | NON | NON SEI |
|-------|------------------|----|-----|---------|
| TIPOS | Exclusión Social | 1% | 88% | 11%     |
|       | Insultos         | 3% | 83% | 14%     |
|       | Ameazas          | 1% | 88% | 11%     |
|       | Burlas           | 3% | 82% | 15%     |
|       | Intimidacións    | 1% | 88% | 11%     |
|       | Falsos rumores   | 1% | 87% | 12%     |

Fonte: Elaboración propia.

Para concluír, tratamos de comparar a incidencia da perpetración en función do tipo de ciberacoso. Tal como se pode ver na Gráfica 44 (véxase Gráfica 44), os tipos máis frecuentes de perpetración de ciberacoso durante o último ano foron os insultos (3%) e as burlas (3%) seguido dos falsos rumores (1%). En menor medida, rexistrouse a perpetración por exclusión social (1%), as ameazas (1%) e a intimidación (1%).

**Gráfica 44.** Incidencia de perpetradores e perpetradoras segundo o tipo

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, os insultos e as burlas cara os compañeiros e compañeiras son os tipos de perpetración de ciberacoso que as familias do alumnado de quinto e sexto de Educación Primaria recoñece. Pola contra, a exclusión, as ameazas, os falsos rumores e as intimidacións resultaron ser os tipos de perpetración menos frecuentes.

A pesares de non dispoñer de datos da perpetración de ciberacoso desglosados segundo os tipos analizados, podemos comparar a media que se sitúa no 1,7%. Estes resultados foron moi semellantes aos obtidos na investigación de Félix et al. (2010) levada a cabo en Valencia, posto que apuntaban a un 1,8% de perpetradores e perpetradoras en 6º de Educación Primaria. Emporiso, foron menos elevadas que as recollidas por García-Fernández (2013) en Andalucía sobre os escolares de Educación Primaria xa que as menores perpetradores representaron o 5,5% .

Ademais, como sabemos a incidencia de perpetradores, igual que sucede coa vitimización, flutúan en función da idade, sendo máis probable que se incremente no alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (véxase Ybarra & Mitchell, 2004). Este pode ser o motivo polo que a investigación realizada por Pichel (2016), que tivo como mostra o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria (entre 12 e 17 anos), situou a incidencia de perpetración nun 6,6%.

### 5.3.1.1. Testemuñas

De acordo coas familias, o 77% dos menores non tivo contacto con situacións de ciberacoso por exclusión social durante o último ano (véxase Táboa 9). Unha porcentaxe elevada de familias (17%) preferiu non responder a esta cuestión ou indicou que o descoñecía, e so se decanta pola alternativa de resposta positiva o 6%. O 71% da mostra afirma que o seu fillo ou filla non presenciou ningunha situación de ciberacoso de insultos durante o último ano en contraposición co 12% proxenitores que informa que “Si”. Tamén é preciso ter en conta que o 17% das familias afirma que o descoñece ou prefere non responder. En canto ás testemuñas de ameazas, o 79% non tivo ningunha experiencia durante o último ano e, novamente, o 18% das familias prefere non responder ou descoñéceo (véxase Táboa 9). A porcentaxe de menores testemuñas de ameazas sitúase no 3%.

En relación á porcentaxe de testemuñas de burlas, o 86% responde que “Non” fronte ao 6% das familias que escollen “Si”. Neste caso, 8% das familias non responde ou non o sabe (véxase Táboa 9). Ao preguntar polas intimidacións, as familias indicaron que o 78% dos seus fillos e fillas non presenciaron estas situacións de ciberacoso (véxase Táboa 9). Pola contra, o 3% indicou que si foron testemuñas, e o 19% opta por non responder ou indica que o descoñece. Por último, o 75% da mostra mantén que o seu fillo ou filla non se viu implicado ou implicada nunha situación de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 9). Aqueles que si o foron supoñen o 6% da mostra e cerca do 20% non o sabe ou non responde.

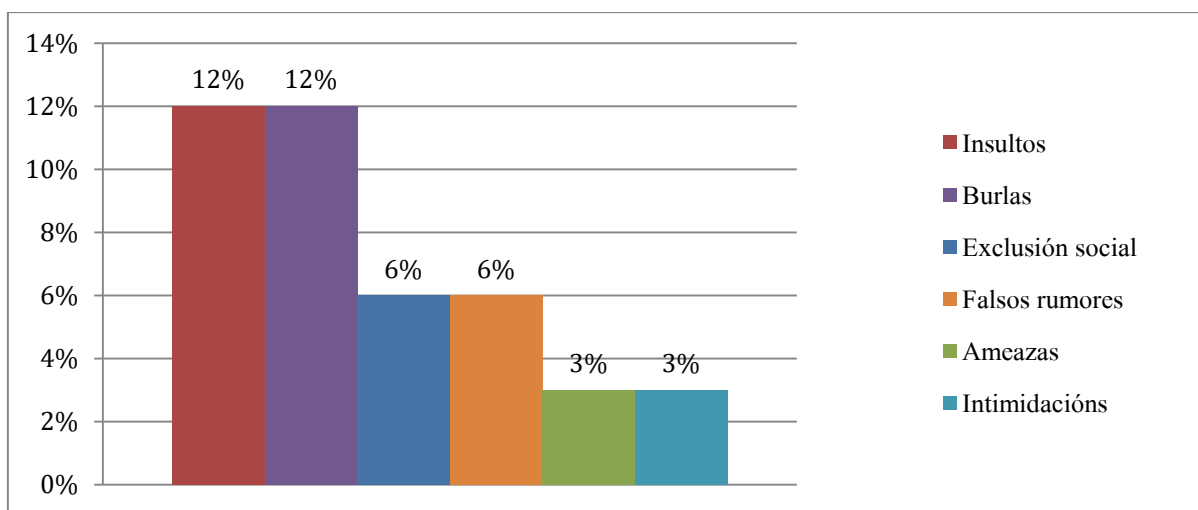
**Táboa 9.** Experiencias dos fillos e fillas como testemuñas de ciberacoso

|       |                  | SI  | NON | NON SEI |
|-------|------------------|-----|-----|---------|
| TIPOS | Exclusión Social | 6%  | 77% | 17%     |
|       | Insultos         | 12% | 71% | 17%     |
|       | Ameazas          | 3%  | 79% | 18%     |
|       | Burlas           | 12% | 71% | 17%     |
|       | Intimidacións    | 3%  | 78% | 19%     |
|       | Falsos rumores   | 6%  | 75% | 19%     |

Fonte: Elaboración propia.

Para concluír, comparamos a incidencia das testemuñas en función do tipo de ciberacoso. Tal como se pode ver na Gráfica 45 (véxase Gráfica 45), os tipos máis frecuentes de testemuña de ciberacoso durante o último ano foron os insultos (12%) e as burlas (12%) seguido dos falsos rumores (6%) e exclusión social (6%). En menor medida, foron testemuñas de ameazas (3%) e intimidacións (3%).

**Gráfica 45.** Incidencia de testemuñas segundo o tipo

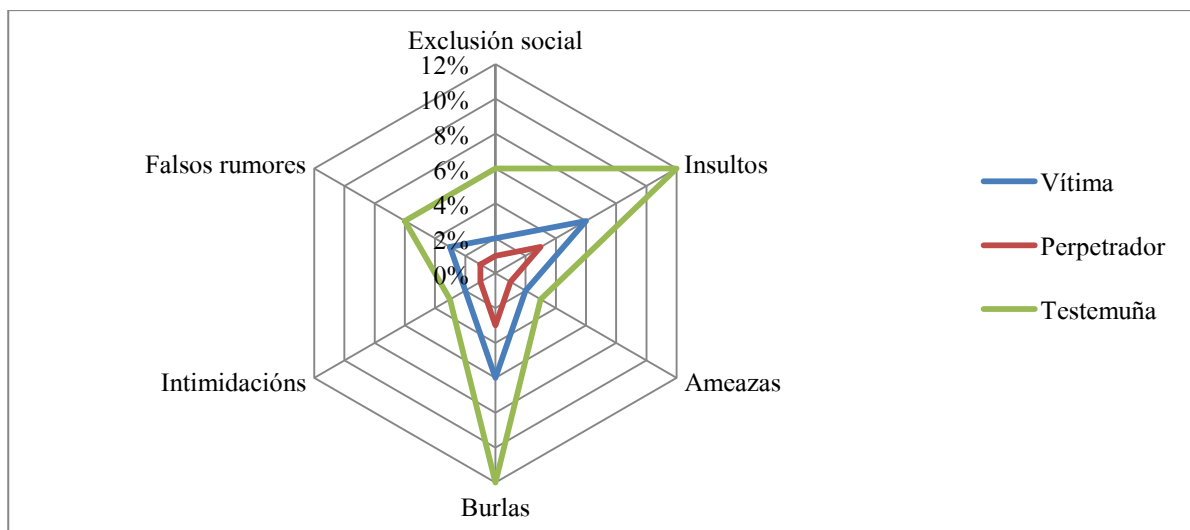


Fonte: Elaboración propia.

En resumo, os insultos e as burlas cara os compañeiros e compañeiras son os tipos de ciberacoso máis frecuentes presenciados polas testemuñas en Galicia entre o alumnado de quinto e sexto de Educación Primaria durante o curso académico 2017/2018. En segundo termo serían os falsos rumores e a exclusión. Por último, as ameazas e as intimidacións resultaron ser os tipos de ciberacoso menos frecuente. Neste senso, poderíamos falar dunha media entre os tipos de ciberacoso que se sitúa no 7% e que, por tanto, é moi parella aos resultados obtidos con respecto á vitimización e á perpetración do ciberacoso.

Así pois, cabe facer alusión á coherencia entre os resultados obtidos xa que a incidencia de testemuñas está en consonancia plena cos resultados da incidencia de vítimas e perpetradores ou perpetradoras, sendo os insultos e as burlas os tipos máis frecuentes en todos os casos (véxase Gráfica 46).

**Gráfica 46.** Incidencia segundo o rol e o tipo de ciberacoso



Fonte: Elaboración propia.

En resumo, estamos en disposición de concluír que a incidencia é nos tres casos superior para os tipos insultos e burlas, sendo máis elevada nas testemuñas seguido das vítimas e, en último lugar, os perpetradores ou perpetradoras. De acordo con estes resultados non é de estrañar que recentes investigacións destaquen o papel das testemuñas na intervención do ciberacoso (véxase Brody e Vangelisti, 2015).

### 5.3.2. Variables do centro educativo asociadas co ciberacoso

As variables relacionadas co centro educativo son variables categóricas non paramétricas ( $K-S = <0.05$ ), de tal xeito, emprégase  $\chi^2$  para analizar as diferenzas entre as frecuencias esperadas e as observadas mediante táboas de continxencia de máis de 2x2 e, por conseguinte, servímonos do estatístico coeficiente de continxencia. Cabe sinalar que as categorías de resposta para as variables do ciberacoso dicotomizáronse, agrupando as respostas “Non” e “Non sei” como ausencia de situación de ciberacoso. As variables relacionadas co centro educativo que teñen unha asociación estatisticamente significativa co ciberacoso son o tipo de centro e grao de ruralidade.

### 5.3.2.1. Tipo de centro educativo

En primeiro lugar, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso e o tipo de centro educativo do menor xa que  $\chi^2(22) = 37\,805$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia= .693,  $p < 0.05$ ).

Atendendo ao tipo de perpetración de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso por burlas e o tipo de centro educativo do menor xa que  $\chi^2(2) = 8707$ ,  $p < 0.05$ . Tamén se trata dunha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia= .093,  $p < 0.05$ ). Nesta liña, as frecuencias da perpetración do ciberacoso por burlas (véxase Táboa 10) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos Centros Privados (CPR) e nos Centros Públicos Integrados (CPI).

**Táboa 10.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tipo de centro educativo

|                     |               |                     | Tipo de centro |      |       |
|---------------------|---------------|---------------------|----------------|------|-------|
|                     |               |                     | CEIP           | CPI  | CPR   |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 691            | 51   | 219   |
|                     |               | Frecuencia esperada | 685.6          | 54.3 | 221.1 |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 16             | 5    | 9     |
|                     |               | Frecuencia esperada | 21.4           | 1.7  | 6.9   |
| Total               |               | Reconto             | 707            | 56   | 228   |
|                     |               | Frecuencia esperada | 707.0          | 56.0 | 228.0 |

Fonte: Elaboración propia.

De igual xeito, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso por intimidación e o tipo de centro educativo do menor xa que  $\chi^2(2) = 9987$ ,  $p < 0.05$ . Exactamente, encontrouse unha relación estatisticamente significativa que tampouco é elevada (Coeficiente de continxencia= .098,  $p < 0.05$ ).

Neste senso, as frecuencias da perpetración do ciberacoso por intimidación (véxase Táboa 11) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos Centros Privados (CPR) e nos Centros Públicos Integrados (CPI).



**Táboa 11.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por intimidacións e tipo de centro educativo

|                            |               |                     | Tipo de centro |      |       |
|----------------------------|---------------|---------------------|----------------|------|-------|
|                            |               |                     | CEIP           | CPI  | CPR   |
| Perpetración Intimidacións | No            | Reconto             | 730            | 59   | 237   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 727.2          | 59.8 | 239.1 |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 0              | 1    | 3     |
|                            |               | Frecuencia esperada | 2.8            | .2   | .9    |
| Total                      |               | Reconto             | 730            | 60   | 240   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 730.0          | 60.0 | 240.0 |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre as testemuñas de ciberacoso e o tipo de centro educativo do menor xa que  $\chi^2(50) = 77\,758$ ,  $p < 0.05$ . En concreto, encontrouse unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .283,  $p < 0.05$ ).

Atendendo á testemuña segundo o tipo de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a testemuña de exclusión social e a tipo de centro educativo do menor xa que  $\chi^2(2) = 6409$ ,  $p < 0.05$ . Falamos dunha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia= .041,  $p < 0.05$ ). Nesta liña, as frecuencias das testemuñas de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 12) no caso dos Centros Privados (CPR) foron superiores ás frecuencias esperadas.

**Táboa 12.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e o tipo de centro educativo

|                            |               |                     | Tipo de centro |      |       |
|----------------------------|---------------|---------------------|----------------|------|-------|
|                            |               |                     | CEIP           | CPI  | CPR   |
| Testemuña Exclusión Social | Non           | Reconto             | 652            | 51   | 192   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 643.0          | 51.9 | 200.1 |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 42             | 5    | 24    |
|                            |               | Frecuencia esperada | 51.0           | 4.1  | 15.9  |
| Total                      |               | Reconto             | 694            | 56   | 216   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 694.0          | 56.0 | 216.0 |

Fonte: Elaboración propia.

En definitiva, merecen especial atención tanto os CPI como os CPR no caso da ciberperpetración por burlas e intimidacións como tamén na situación de testemuña de ciberacoso por exclusión social. Os resultados concordan cos obtidos por Machimbarrena e Garaigordobil (2017) nos que se sinalou o tipo de centro educativo como unha variable

estatisticamente significativa na investigación do ciberacoso. A pesares de que no seu caso, as puntuación máis elevadas de ciberacoso foron rexistradas por centros educativos públicos.

### 5.3.2.2. Grao de ruralidade do centro educativo

En función do grao de ruralidade, explicado anteriormente no capítulo cuarto, atopouse unha asociación estatisticamente significativa entre a testemuña de burlas e o grao de ruralidade do centro educativo do menor xa que  $\chi^2(2) = 6316$ ,  $p < 0.05$  (véxase Táboa 13).

**Táboa 13.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por burlas e grao de ruralidade do centro educativo

|                  |               |                     | Grao de ruralidade |            |       |
|------------------|---------------|---------------------|--------------------|------------|-------|
|                  |               |                     | Urbano             | Semiurbano | Rural |
| Testemuña Burlas | Non           | Reconto             | 291                | 312        | 230   |
|                  |               | Frecuencia esperada | 280.0              | 323.9      | 229.1 |
|                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 34                 | 64         | 36    |
|                  |               | Frecuencia esperada | 45.0               | 52.1       | 36.9  |
| Total            |               | Reconto             | 325                | 376        | 266   |
|                  |               | Frecuencia esperada | 325.0              | 376.0      | 266.0 |

Fonte: Elaboración propia.

Trátase dunha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia=.081,  $p < 0.05$ ). Nesta liña, as frecuencias das testemuñas de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 13) no caso dos municipios semiurbanos foron superiores ás frecuencias esperadas a diferenza dos centros urbanos e rurais. Cabe sinalar que Garmy et al. (2018) tamén indicaron que os nenos e nenas que residían en zonas rurais estaban asociados con frecuencias máis altas de ser vítimas.

### 5.3.3. Variables familiares asociadas co ciberacoso

Para a análise das variables familiares en relación co ciberacoso, presentamos as variables familiares clasificadas como estruturais e dinámicas, de acordo coas súas posibilidades de intervención pedagóxica (Priegue, 2008). As variables estruturais da familia refírense á idade dos proxenitores, país de orixe, nivel educativo, conformación do núcleo familiar, recursos tecnolóxicos do fogar, recursos tecnolóxicos que empregan, competencia dixital do proxenitor e tempo de uso do proxenitor.

As variables familiares dinámicas fan referencia á mediación parental do uso das tecnoloxías e aos estilos educativos en función de dúas dimensións regulación-control e comunicación-apoio, persoa responsable de supervisar o uso das tecnoloxías polo menor, actitudes, uso das tecnoloxías polo menor e comunicación coa contorna educativa. Polo tanto, as variables dinámicas derivan da interacción da familia e as súas variables estruturais (Ruiz, 2001), o que as fai máis propensas á intervención pedagóxica. Cabe sinalar que as categorías de resposta para as variables do ciberacoso están dicotomizadas, agrupando as respostas “Non” e “Non sei” como ausencia de situación de ciberacoso.

#### **5.3.3.1. Estruturais**

As variables estruturais da presente investigación son variables categóricas non paramétricas ( $K-S = <0.05$ ), de tal xeito, emprégase  $\chi^2$  para analizar as diferenzas entre as frecuencias esperadas e as observadas mediante táboas de continxencia, facendo uso do estatístico  $\phi$  cando as táboas son de  $2 \times 2$  e o coeficiente de continxencia para aquelas superiores.

- **Idade do proxenitor**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso e a idade do proxenitor xa que  $\chi^2 (72) = 111\,502$ ,  $p < 0.05$ . En concreto, encontrouse unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia= .696,  $p < 0.05$ ).

En particular, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a testemuña de ciberacoso por ameazas e a idade do proxenitor xa que  $\chi^2 (3) = 9163$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia= .098,  $p < 0.05$ ). Cabe sinalar que as frecuencias de testemuña de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 14) foron superiores ás frecuencias esperadas no das familias de menos de 30 anos.

**Táboa 14.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e idade do proxenitor

|                   |               |                     | Idade do proxenitor |               |               |            |
|-------------------|---------------|---------------------|---------------------|---------------|---------------|------------|
|                   |               |                     | Menos de 30         | Entre 30 e 40 | Entre 41 e 50 | Máis de 50 |
| Testemuña Ameazas | Non           | Reconto             | 10                  | 277           | 588           | 41         |
|                   |               | Frecuencia esperada | 11.6                | 277.5         | 587.1         | 39.8       |
|                   | 1 vez ou máis | Reconto             | 2                   | 9             | 17            | 0          |
|                   |               | Frecuencia esperada | .4                  | 8.5           | 17.9          | 1.2        |
|                   | Total         | Reconto             | 12                  | 286           | 605           | 41         |
|                   |               | Frecuencia esperada | 12.0                | 286.0         | 605.0         | 41.0       |

Fonte: Elaboración propia.

De igual xeito, tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por intimidación e a idade do proxenitor [  $\chi^2(3) = 9880$ ,  $p < 0.05$ ]. Exactamente, encontrouse unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia= .102,  $p < 0.05$ ).

Así pois, as frecuencias de testemuñas de ciberacoso por intimidacións (véxase Táboa 15) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos menores de 30 anos e tamén naqueles que teñen entre 30 e 40 anos.

**Táboa 15.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por intimidacións e idade do proxenitor

|                         |               |                     | Idade do proxenitor |               |               |            |
|-------------------------|---------------|---------------------|---------------------|---------------|---------------|------------|
|                         |               |                     | Menos de 30         | Entre 30 e 40 | Entre 41 e 50 | Máis de 50 |
| Testemuña Intimidacións | Non           | Reconto             | 10                  | 270           | 585           | 40         |
|                         |               | Frecuencia esperada | 11.5                | 274.8         | 580.3         | 38.4       |
|                         | 1 vez ou máis | Reconto             | 2                   | 16            | 19            | 0          |
|                         |               | Frecuencia esperada | .5                  | 11.2          | 23.7          | 1.6        |
|                         | Total         | Reconto             | 12                  | 12            | 286           | 40         |
|                         |               | Frecuencia esperada | 12.0                | 12.0          | 286.0         | 40.0       |

Fonte: Elaboración propia.

En definitiva, as familias menores de 30 anos como tamén as familia menores de 40 anos teñen máis coñecemento de que os seus fillos ou fillas foron testemuñas de ciberacoso. Concretamente, no caso de testemuñas por ameazas e testemuña por intimidacións. Isto pode ser explicado pola confianza, a comunicación e a cohesión dos fogares de menor idade, sendo máis probable a comunicación das situacións de ciberacoso cando o clima familiar é positivo (véxase Ortega et al., 2016).

- **País de orixe da familia**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por intimidacións e o país de orixe das familias xa que  $\chi^2(1) = 4770$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa, leve e inversa ( $\phi = -.071$ ,  $p < 0.05$ ). Cabe sinalar que as frecuencias de testemuña de ciberacoso por intimidacións (véxase Táboa 16) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias cuxo país de orixe foi diferente a España.

**Táboa 16.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por intimidacións e país de orixe das familias

|                            |              |                     | País de orixe |            |
|----------------------------|--------------|---------------------|---------------|------------|
|                            |              |                     | España        | Non España |
| Testemuña<br>Intimidacións | Non          | Reconto             | 802           | 28         |
|                            |              | Frecuencia esperada | 797.7         | 32.3       |
|                            | 1 vez o máis | Reconto             | 111           | 9          |
|                            |              | Frecuencia esperada | 115.3         | 4.7        |
| Total                      |              | Reconto             | 913           | 37         |
|                            |              | Frecuencia esperada | 913.0         | 37.0       |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser perpetrador ou perpetradora de ciberacoso por ameazas e o país de orixe das familias xa que  $\chi^2(1) = 6766$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa, leve e inversa ( $\phi = -.081$ ,  $p < 0.09$ ). Así as frecuencias de testemuña de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 17) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias cuxo país de orixe foi diferente de España.

**Táboa 17.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e país de orixe das familias

|                      |              |                     | País de orixe |            |
|----------------------|--------------|---------------------|---------------|------------|
|                      |              |                     | España        | Non España |
| Perpetración Ameazas | Non          | Reconto             | 899           | 0          |
|                      |              | Frecuencia esperada | 898.1         | .9         |
|                      | 1 vez o máis | Reconto             | 132           | 1          |
|                      |              | Frecuencia esperada | 132.9         | .1         |
| Total                |              | Reconto             | 1031          | 1          |
|                      |              | Frecuencia esperada | 1031.0        | 1.0        |

Fonte: Elaboración propia.

En definitiva, podemos considerar que merecen especial atención as familias de orixe

diferente de España, porque presentan frecuencias de perpetración máis elevadas como ocorreu coas familias procedentes de países de América Latina tales como Arxentina, Venezuela e México. Resultados similares foron acadados por Abdulsalam et al. (2017) xa que indicaron que as familias de orixe diferente ao país onde desenvolveron a investigación, Kuwait, presentaban unha frecuencia de ciberacoso máis elevada que aquelas familias orixinarias do país.

- **Nivel educativo do proxenitor**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por insultos e o nivel educativo dos proxenitores xa que  $\chi^2(4) = 15\,226$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .119,  $p < 0.05$ ). Cabe sinalar que as frecuencias de cibervitimización por insultos (véxase Táboa 18) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que teñen estudos secundarios ou Formación Profesional.

**Táboa 18.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e nivel educativo do proxenitor

|                      |               |                     | Nivel educativo do proxenitor |                        |                      |                       |                        |
|----------------------|---------------|---------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
|                      |               |                     | Sen estudos                   | Estudos Primarios/ EXB | Educación Secundaria | Formación Profesional | Estudos Universitarios |
| Vítima Intimidacións | Non           | Reconto             | 6                             | 174                    | 144                  | 272                   | 401                    |
|                      |               | Frecuencia esperada | 5.6                           | 170.1                  | 154.1                | 273.4                 | 393.7                  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0                             | 7                      | 20                   | 19                    | 18                     |
|                      |               | Frecuencia esperada | .4                            | 10.9                   | 9.9                  | 17.6                  | 25.3                   |
| Total                |               | Reconto             | 6                             | 181                    | 164                  | 291                   | 419                    |
|                      |               | Frecuencia esperada | 6.0                           | 181.0                  | 164.0                | 291.0                 | 419.0                  |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por insultos e o nivel educativo das familias xa que  $\chi^2(4) = 13\,837$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .113,  $p < 0.05$ ). Cabe sinalar que as frecuencias de cibervitimización por insultos (véxase Táboa 19) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que teñen estudos primarios, secundarios ou Formación Profesional.

**Táboa 19.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por burlas e nivel educativo do proxenitor

|               |               |                     | Nivel educativo do proxenitor |                        |                      |                       |                        |
|---------------|---------------|---------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
|               |               |                     | Sen estudos                   | Estudos Primarios/ EXB | Educación Secundaria | Formación Profesional | Estudos Universitarios |
| Vítima Burlas | Non           | Reconto             | 6                             | 168                    | 148                  | 272                   | 404                    |
|               |               | Frecuencia esperada | 5.6                           | 173.7                  | 154.0                | 273.2                 | 391.5                  |
|               | 1 vez ou máis | Reconto             | 0                             | 17                     | 16                   | 19                    | 13                     |
|               |               | Frecuencia esperada | .4                            | 11.3                   | 10.0                 | 17.8                  | 25.5                   |
| Total         |               | Reconto             | 6                             | 185                    | 164                  | 291                   | 417                    |
|               |               | Frecuencia esperada | 6.0                           | 185.0                  | 164.0                | 291.0                 | 417.0                  |

Fonte: Elaboración propia.

Tendo en conta os resultados analizados, os proxenitores que informan de que os seus fillos ou fillas foron vítimas presentan frecuencias máis elevadas ás esperadas en canto ao nivel de estudos. En concreto, coincide cos estudos secundarios ou Formación Profesional no caso de cibervitimización por insultos e, tamén, os estudos primarios, secundarios ou Formación Profesional nas situacións de cibervitimización por burlas.

Estes resultados son similares aos de Çakır et al. (2016) e Chen et al. (2018) porque ambas investigacións apuntaron que os niveis educativos máis baixos teñen maior probabilidade de ser vítimas a diferenza das familias que teñen estudos universitarios, como tamén podemos ver nos resultados indicados anteriormente. Ora ben, son contrarios aos acadados por Uludasdemir e Kucuk (2018) que mostraban maior frecuencia de vitimización nas familias de maior nivel educativo.

- **Conformación do núcleo familiar**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por exclusión social e a constitución das familias xa que  $\chi^2(6) = 22.205$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .142,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 20) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias monoparentais ou monoparentais convivindo co avó ou a avoa.

**Táboa 20.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por exclusión social e conformación do núcleo familiar

|                         |                     |                     | Conformación do núcleo familiar <sup>80</sup> |                            |
|-------------------------|---------------------|---------------------|---|----------------------------|
|                         |                     |                     | Monoparental                                  | Monoparental e avó ou avoa |
| Vítima Exclusión Social | Non                 | Reconto             | 125   | 16                         |
|                         |                     | Frecuencia esperada | 130.3   | 16.7                       |
|                         | 1 vez ou máis       | Reconto             | 12  | 1                          |
|                         |                     | Frecuencia esperada | 15.7  | .3                         |
| Total                   | Reconto             |                     | 770   | 17                         |
|                         | Frecuencia esperada |                     | 770.0   | 17.0                       |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por burlas e a constitución das familias xa que  $\chi^2(6) = 22\,577$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .144,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por burlas (véxase Táboa 21) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias monoparentais ou monoparentais convivindo co avó ou a avoa.

**Táboa 21.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por burlas e conformación do núcleo familiar

|               |                     |                     | Conformación do núcleo familiar <sup>81</sup> |                            |
|---------------|---------------------|---------------------|---|----------------------------|
|               |                     |                     | Monoparental                                  | Monoparental e avó ou avoa |
| Vítima Burlas | Non                 | Reconto             | 120   | 16                         |
|               |                     | Frecuencia esperada | 124.8   | 20.6                       |
|               | 1 vez ou máis       | Reconto             | 13  | 6                          |
|               |                     | Frecuencia esperada | 8.2   | 1.4                        |
| Total         | Reconto             |                     | 133   | 22                         |
|               | Frecuencia esperada |                     | 133.0   | 22.0                       |

Fonte: Elaboración propia.

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso e a constitución familiar xa que  $\chi^2(120) = 189\,237$ ,  $p < 0.05$ . En concreto, encontrouse unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .1261,  $p < 0.05$ ).

Atendendo á testemuña segundo o tipo de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña por falsos rumores e a constitución das familias xa que  $\chi^2(6) = 14\,571$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .123,  $p < 0.05$ ).



Neste senso, as frecuencias de testemuña de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 22) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias monoparentais, monoparentais convivindo co avó ou a avoa e parella residindo xunto co tío ou a tía.

**Táboa 22.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por falsos rumores e conformación do núcleo familiar

|                          |               |                     |       | Conformación do núcleo familiar <sup>82</sup> |                            |                      |     |
|--------------------------|---------------|---------------------|-------|---|----------------------------|----------------------|-----|
|                          |               |                     |       | Monoparental                                  | Monoparental e avó ou avoa | Parella e tío ou tía |     |
| Testemuña Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 110   | 14  | 3                          |                      |     |
|                          |               | Frecuencia esperada | 113.9 | 15.7  | 4.6                        |                      |     |
|                          | 1 vez ou máis | Reconto             | 13    | 3   | 2                          |                      |     |
|                          |               | Frecuencia esperada | 9.1   | 1.3   | .4                         |                      |     |
|                          |               | Total               |       | Reconto                                       | 123                        | 17                   | 5   |
|                          |               |                     |       | Frecuencia esperada                           | 123.0                      | 17.0                 | 5.0 |

Fonte: Elaboración propia.

En canto á perpetración de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser agresor ou agresora por falsos rumores e a constitución das familias xa que  $\chi^2 (6) = 16.761$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .127,  $p < 0.05$ ). Así pois, as frecuencias de testemuña de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 23) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias monoparentais convivindo co avó ou a avoa.

**Táboa 23.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e conformación do núcleo familiar

|                             |               |                     | Conformación do núcleo familiar <sup>83</sup> |
|-----------------------------|---------------|---------------------|---|
|                             |               |                     | Monoparental e avó ou avoa                    |
| Perpetración Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 18  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 18.9  |
|                             | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   |
|                             |               | Frecuencia esperada | .1  |
| Total                       |               | Reconto             | 19  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 19.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, parece que as familias monoparentais presentan certa vulnerabilidade en relación co fenómeno do ciberacoso. En concreto, as familias monoparentais e as monoparentais que conviven co avó ou avoa no caso de cibervitimización tanto por exclusión social como por insultos. Tamén as familias monoparentais, monoparentais co avó ou avoa e as parellas co tío ou tías nas situacións de testemuña de ciberacoso por falsos rumores.

Finalmente, tamén se fai fincapé nas familias monoparentais co avó ou avoa na perpetración do ciberacoso por falsos rumores. Estes resultados concordan totalmente cos de outras investigacións como Bevilacqua et al. (2017), Abdulsalam et al. (2017) e Chen et al. (2018) porque indicaron que as familias monoparentais presentaban maior probabilidade de que os seus fillos e fillas fosen vítimas de ciberacoso. Nesta mesma liña, o profesional do ámbito xurídico entrevistado fixo referencia a que os datos de estatística penal apuntan a que sofren máis problemas de ciberacoso os nenos e nenas que non contan con ambos proxenitores na súa contorna familiar.

- **Recursos de tecnoloxías da información e a comunicación no fogar**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser vítima de ciberacoso e os recursos tecnolóxicos do fogar xa que  $\chi^2 (247) = 369\,301$ ,  $p < 0.05$ . En concreto, encontrouse unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia= .926,  $p < 0.05$ ).

Concretamente, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser agresor ou agresora por ameazas e os recursos tecnolóxicos das familias xa que  $\chi^2 (23) = 46\,475$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .211,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 24) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que teñen un equipamento tecnolóxico maior.

**Táboa 24.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e recursos en tecnoloxías da información e a comunicación do fogar

|                      |               |                     | Recursos tecnolóxicos <sup>84</sup>                              |
|----------------------|---------------|---------------------|--|
|                      |               |                     | Videoconsola, móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 20   |
|                      |               | Frecuencia esperada | 21.0   |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 1  |
|                      |               | Frecuencia esperada | .0   |
| Total                |               | Reconto             | 21   |
|                      |               | Frecuencia esperada | 21.0   |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, as familias que contan con maiores recursos tecnolóxicos presentan unha frecuencia superior á esperada na cyberperpetración de ameazas e na vitimización en conxunto. Estes datos apuntan a que pode resultar máis complexa a regulación de uso dun

maior número de dispositivos, elevando as posibilidades de risco (véxase Livingstone & Helsper, 2008).

- **Tecnoloxías da información e a comunicación que emprega o proxenitor**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por insultos e a as tecnoloxías da información e a comunicación que empregan as familias xa que  $\chi^2 (21) = 40\,853$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .204,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por insultos (véxase Táboa 25) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que contan so con tableta, tableta e móbil pero tamén con outras combinacións nas que e inclúen moitos dispositivos tecnolóxicos do fogar como tableta, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa e videoconsola. Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña por burlas e a constitución das familias xa que  $\chi^2 (22) = 35\,187$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .195,  $p < 0.05$ ).

**Táboa 25.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e uso das tecnoloxías polo proxenitor

|                 |               |                     | Uso das tecnoloxías polo proxenitor <sup>85</sup> |                 |   |  |   |  |  |
|-----------------|---------------|---------------------|---|-----------------|---|--|---|--|--|
|                 |               |                     | Tableta   | Tableta e móbil | Videoconsola, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa | Videoconsola, tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa | Videoconsola, tableta, móbil e ordenador portátil | Videoconsola, tableta, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa | Tableta, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa |
| Vítima Insultos | Non           | Reconto             | 0   | 35              | 6   | 8  | 41  | 72   | 150  |
|                 |               | Frecuencia esperada | .9  | 35.8            | 6.6   | 11.3   | 41.4  | 74.3   | 152.5  |
|                 | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 3               | 1   | 4  | 3   | 7  | 12   |
|                 |               | Frecuencia esperada | .1  | 2.2             | .4  | .7   | 2.6   | 4.7  | 9.5  |
| Total           |               | Reconto             | 1   | 38              | 7   | 12   | 44  | 79   | 162  |
|                 |               | Frecuencia esperada | 1.0   | 38.0            | 7.0   | 12.0   | 44.0  | 79.0   | 162.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Neste senso, as frecuencias de testemuña de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 26) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que empregan tan só o ordenador de sobremesa ou ordenador portátil pero tamén cando empregan combinacións de moitas tecnoloxías como por exemplo teléfono móbil, ordenador de sobremesa e ordenador

portátil; videoconsola, tableta, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa; ou videoconsola, tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa.

**Táboa 26.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por burlas e uso das tecnoloxías polo proxenitor

|                  |               |                     | Uso das tecnoloxías polo proxenitor <sup>86</sup> |                    |   |                              |  |  |  |
|------------------|---------------|---------------------|---|--------------------|---|------------------------------|--|--|--|
|                  |               |                     | Ordenador de sobremesa                            | Ordenador Portátil | Teléfono móbil, ordenador de sobremesa e ordenador portátil | Tableta e ordenador portátil | Tableta, ordenador portátil e teléfono móbil | Videoconsola, tableta, teléfono móbil, ordenador portátil e ordenador de sobremesa | Videoconsola, tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa |
| Testemuña Burlas | Non           | Reconto             | 0   | 4                  | 56  | 1                            | 115  | 4  | 7  |
|                  |               | Frecuencia esperada | .9  | 4.3                | 57.9  | 2.6                          | 122.7  | 5.2  | 9.5  |
|                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 1                  | 11  | 2                            | 27   | 2  | 4  |
|                  |               | Frecuencia esperada | .1  | .7                 | 9.1   | .4                           | 19.3   | .8   | 1.5  |
| Total            |               | Reconto             | 1   | 5                  | 67  | 3                            | 142  | 6  | 11   |
|                  |               | Frecuencia esperada | 1.0   | 5.0                | 67.0  | 3.0                          | 142.0  | 6.0  | 11.0   |

Fonte: Elaboración propia.

En canto á perpetración de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser agresor ou agresora por burlas e o uso das tecnoloxías polas familias xa que  $\chi^2(22) = 58.138$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .244,  $p < 0.05$ ). Así pois, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 27) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que empregan un número elevado de recursos ou, pola contra, moi poucos.

**Táboa 27.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e uso das tecnoloxías polo proxenitor

|                     |               |                     | Uso das tecnoloxías polo proxenitor <sup>87</sup> |   |  |  |   |
|---------------------|---------------|---------------------|---|---|--|--|---|
|                     |               |                     | Ordenador de sobremesa                            | Teléfono móbil, ordenador de sobremesa e ordenador portátil | Tableta, teléfono móbil, ordenador de sobremesa e ordenador portátil | Videoconsola, tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa | Videoconsola, tableta, teléfono móbil, ordenador portátil |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 0   | 69  | 138  | 8  | 38  |
|                     |               | Frecuencia esperada | 1.0   | 70.8  | 142.5  | 9.7  | 39.7  |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 4   | 9  | 2  | 3   |
|                     |               | Frecuencia esperada | .0  | 2.2   | 4.5  | .3   | 1.3   |
| Total               |               | Reconto             | 1   | 73  | 147  | 10   | 41  |
|                     |               | Frecuencia esperada | 1.0   | 73.0  | 147.0  | 10.0   | 41.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, merecen especial atención as familias que empregan ou moi poucos dispositivos como ordenador de sobremesa e ordenador portátil como tamén aquelas que empregan moitos dispositivos tecnolóxicos como videoconsola, tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa e ordenador portátil tanto no caso de cibervitimización por insultos como nos casos de testemuña e perpetración de burlas. Estes resultados poden estar asociados á dificultade de regulación do uso das tecnoloxías no fogar cando o número de recursos tecnolóxicos é elevado así como tamén cun grao baixo de competencia dixital das familias cando contan con poucos recursos (véxase Livingstone & Helsper, 2008).

- **Tempo de uso das tecnoloxías polo proxenitor**

Determinouse unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por exclusión social e o tempo de uso das tecnoloxías polas familias xa que  $\chi^2(3) = 12\,546$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .108,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 28) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso de familias que empregan as tecnoloxías mensualmente ou con menor frecuencia.

**Táboa 28.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por exclusión social e tempo de uso das tecnoloxías polo proxenitor

|                               |               |                     | Tempo de uso das tecnoloxías polo proxenitor |              |                                      |       |
|-------------------------------|---------------|---------------------|--|--------------|--------------------------------------|-------|
|                               |               |                     | Diariamente                                  | Semanalmente | Mensualmente ou con menor frecuencia | Nunca |
| Vítima<br>Exclusión<br>Social | Non           | Reconto             | 919  | 98           | 25                                   | 4     |
|                               |               | Frecuencia esperada | 918.7  | 96.0         | 27.4                                 | 3.9   |
|                               | 1 vez ou máis | Reconto             | 19   | 0            | 3                                    | 0     |
|                               |               | Frecuencia esperada | 19.3   | 2.0          | .6                                   | .1    |
| Total                         |               | Reconto             | 938  | 98           | 28                                   | 4     |
|                               |               | Frecuencia esperada | 938.0  | 98.0         | 28.0                                 | 4.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser perpetrador de ameazas e o tempo de uso das tecnoloxías polas familias xa que  $\chi^2(3) = 39\,959$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .194,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 29) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que empregan mensualmente ou con menor frecuencia.

**Táboa 29.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameaza e uso das tecnoloxías polo proxenitor

|                      |               |                     | Tempo de uso das tecnoloxías polo proxenitor |              |                                      |       |
|----------------------|---------------|---------------------|--|--------------|--------------------------------------|-------|
|                      |               |                     | Diariamente                                  | Semanalmente | Mensualmente ou con menor frecuencia | Nunca |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 896  | 98           | 24                                   | 4     |
|                      |               | Frecuencia esperada | 895.1  | 97.9         | 25.0                                 | 4.0   |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0  | 0            | 1                                    | 0     |
|                      |               | Frecuencia esperada | .9   | .1           | .0                                   | .0    |
| Total                |               | Reconto             | 896  | 98           | 25                                   | 4     |
|                      |               | Frecuencia esperada | 896.0  | 98.0         | 25.0                                 | 4.0   |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, as familias que empregan as tecnoloxías mensualmente ou con menor frecuencia poden ser máis vulnerables xa que foron relacionadas coa cibervitimización por exclusión social e a perpetración de ciberacoso por ameazas. Estes resultados concordan cos da Comisión Europea (2008) que asociaron o reducido uso de Internet polos proxenitores cunha probabilidade maior de risco no uso das tecnoloxías polos menores. Ademais podería estar vencellado a unha competencia dixital limitada e, polo tanto, dificultades na regulación do uso das tecnoloxías (véxase Livingstone & Helsper, 2008).

- **Competencia dixital do proxenitor**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser vítima de ciberacoso e os recursos tecnolóxicos que as familias afirman saber usar xa que  $\chi^2(300) = 481\,352$ ,  $p < 0.05$ . En concreto, encontrouse unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia = .939,  $p < 0.05$ ). Centrándonos nos diversos tipos de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser vítima de ciberacoso por ameazas e os recursos tecnolóxicos das familias que as familias afirman saber usar xa que  $\chi^2(28) = 81\,788$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .267,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por ameazas (véxase Táboa 30) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que afirmaron saber usar exclusivamente ordenador de sobremesa, teléfono móbil ou tableta pero tamén cando que indicaron saber usar teléfono móbil e ordenador de sobremesa, tableta e teléfono móbil, videoconsola e ordenador portátil, ou tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa.

**Táboa 30.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por ameazas e competencia dixitais do proxenitor

|                |               |                     | Competencia dixital do proxenitor <sup>88</sup> |                |         |   |                 |                                   |  |
|----------------|---------------|---------------------|---|----------------|---------|---|-----------------|-----------------------------------|--|
|                |               |                     | Ordenador de sobremesa                          | Teléfono móbil | Tableta | Teléfono móbil e ordenador de sobremesa | Tableta e móbil | Videoconsola e ordenador portátil | Tableta, teléfono móbil e ordenador de sobremesa |
| Vítima Ameazas | Non           | Reconto             | 13  | 34             | 5       | 28                                      | 20              | 1                                 | 47   |
|                |               | Frecuencia esperada | 15.7  | 34.3           | 5.9     | 28.5                                    | 20.6            | 2.0                               | 48.1   |
|                | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 1              | 1       | 1                                       | 1               | 1                                 | 2  |
|                |               | Frecuencia esperada | .3  | .7             | .1      | .5                                      | .4              | .0                                | .9   |
| Total          |               | Reconto             | 16  | 35             | 6       | 29                                      | 21              | 2                                 | 49   |
|                |               | Frecuencia esperada | 16.0  | 35.0           | 6.0     | 29.0                                    | 21.0            | 2.0                               | 49.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser vítima de ciberacoso por intimidacións e os recursos tecnolóxicos das familias que as familias afirman saber usar que  $\chi^2(28) = 63.974$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .239,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por intimidacións (véxase Táboa 31) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que afirmaron saber usar exclusivamente ordenador de sobremesa ou combinacións de tableta, ordenador de sobremesa e teléfono móbil; teléfono móbil e ordenador de sobremesa; videoconsola e ordenador portátil ou tamén tableta e ordenador tanto de sobremesa como portátil.

**Táboa 31.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por intimidacións e competencia dixital do proxenitor

|                      |               |                     | Competencia dixital do proxenitor <sup>89</sup> |  |   |                                   |  |
|----------------------|---------------|---------------------|---|--|---|-----------------------------------|--|
|                      |               |                     | Ordenador de sobremesa                          | Tableta, ordenador de sobremesa e teléfono móbil | Teléfono móbil e ordenador de sobremesa | Videoconsola e ordenador portátil | Tableta, ordenador portátil e ordenador de sobremesa |
| Vítima Intimidacións | Non           | Reconto             | 12  | 47   | 27                                      | 1                                 | 2  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 12.8  | 47.2   | 28.5                                    | 2.0                               | 2.9  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 1  | 2                                       | 1                                 | 1  |
|                      |               | Frecuencia esperada | .2  | .8   | .5                                      | .0                                | .1   |
| Total                |               | Reconto             | 13  | 48   | 29                                      | 2                                 | 3  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 13.0  | 48.0   | 29.0                                    | 2.0                               | 3.0  |

Fonte: Elaboración propia.



En resumo, debemos prestar especial atención a aquelas familias que teñen un escaso dominio das porque os datos poñen de manifesto a súa maior relación coa cibervitimización tanto por ameazas como por intimidacións. Nesta mesma liña, recordemos que os diversos profesionais concordaban en que a competencia dixital era moi importante para regular o uso das tecnoloxías polos menores e, en concreto, previr o ciberacoso. O profesional do ámbito xurídico entrevistado facía referencia á situación do seguinte xeito

se as familias non teñen a adecuada formación dixital prodúcese un problema típico destes últimos anos que é unha brecha dixital xeracional entre os menores, nativos dixitais, e os maiores, colonizadores ou analfabetos dixitais. Se hai esta brecha dixital o problema está concretado porque non poden os pais exercer a súa función de supervisión se non teñen coñecementos para facelo.

A fin de non repetir a información previamente comentada das entrevistas, exclusivamente nos centramos en que fixeron referencia á importancia da formación parental para previr ou intervir no ciberacoso. Por conseguinte, podemos afirmar que os datos tanto cuantitativos como os cualitativos apuntan a que se trata dunha variable familiar importante nas situacións de ciberacoso.

### 5.3.3.2. Dinámicas

As variables dinámicas da presente investigación son variables categóricas non paramétricas ( $K-S = <0.05$ ), de tal xeito, emprégase  $\chi^2$  para analizar as diferenzas entre as frecuencias esperadas e as observadas mediante táboas de continxencia. Para aquelas de  $2 \times 2$  empregouse  $\phi$ , mentres que para as de dimensións superiores empregouse como estatístico o coeficiente de continxencia.

- **Mediación parental do uso das tecnoloxías polos menores e estilos educativos en función das dimensións regulación-control e comunicación-apoio**

As variables de mediación parental son categóricas non paramétricas ( $K-S = <0.05$ ), emprégase tamén  $\chi^2$  pero ao ser táboas de continxencia de máis de  $2 \times 2$ , é preciso facer referencia ao estatístico coeficiente de continxencia.

#### *Regulación-control (I)*

En primeiro lugar, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por ameazas e a regulación-control con respecto ao uso xeral das tecnoloxías da



información e a comunicación xa que  $\chi^2 (3) = 301.999$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia = .500,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 32) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que non trataron a regulación-control do uso das tecnoloxías porque non se presentaron problemas, sendo unha resposta propia do estilo de mediación parental permisivo-neglixente.

**Táboa 32.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e regulación-control (I)

|                      |               |                     | Regulación-control (I)   |   |  |  |
|----------------------|---------------|---------------------|--|---|--|--|
|                      |               |                     | Establecerlle uns límites, deixando claro o que pode ou non pode facer | Non falamos deste tema porque cando as usa sempre está contento/a | Acordar con el/a unha serie de normas sobre como debe empregalas | Non tratamos este asunto porque ata agora non supuxo ningún problema |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 598  | 99  | 208  | 2  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 597.3  | 9839  | 207.8  | 3.0  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0  | 0   | 0  | 1  |
|                      |               | Frecuencia esperada | .7   | .1  | .2   | .0   |
| Total                |               | Reconto             | 598  | 99  | 208  | 3  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 598.0  | 99.0  | 208.0  | 3.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por ameazas e a regulación-control no uso xeral das tecnoloxías da información e a comunicación xa que  $\chi^2 (3) = 34.609$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .198,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias testemuña de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 33) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que non trataron a regulación-control do uso das tecnoloxías porque non se presentaron problemas, sendo unha resposta propia do estilo de mediación parental permisivo-neglixente.

**Táboa 33.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e regulación-control (I)

|                   |               |                     | Regulación-control (I)   |   |  |  |
|-------------------|---------------|---------------------|--|---|--|--|
|                   |               |                     | Establecerlle uns límites, deixando claro o que pode ou non pode facer | Non falamos deste tema porque cando as usa sempre está contento/a | Acordar con el/a unha serie de normas sobre como debe empregalas | Non tratamos este asunto porque ata agora non supuxo ningún problema |
| Testemuña Ameazas | Non           | Reconto             | 546  | 88  | 186  | 0  |
|                   |               | Frecuencia esperada | 546.0  | 88.4  | 184.6  | 1.0  |
|                   | 1 vez ou máis | Reconto             | 16   | 3   | 4  | 1  |
|                   |               | Frecuencia esperada | 16.0   | 2.6   | 5.4  | .0   |
| Total             |               | Reconto             | 562  | 91  | 190  | 1  |
|                   |               | Frecuencia esperada | 562.0  | 91.0  | 190.0  | 1.0  |

Fonte: Elaboración propia.

*Regulación-control (II)*

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por falsos rumores e a regulación-control nunha situación de xestión do tempo de uso das tecnoloxías polo menor xa que  $\chi^2(3) = 13.999$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .120,  $p < 0.05$ ). De tal xeito, as frecuencias cibervitimización por falsos rumores (véxase Táboa 34) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que acordaron unha serie de normas que debe respectar o menor así como aquelas que non interceden porque se manexa ben só. Estas respostas relaciónanse cos estilos de mediación parental democrático e permisivo-neglixente respectivamente.

**Táboa 34.** Táboa de continxencia cibervitimización por falsos rumores e regulación-control (II)

|                             |               |                     | Regulación-control (II)                                     |   |  |  |
|-----------------------------|---------------|---------------------|---|---|--|--|
|                             |               |                     | Pode empregar estes dispositivos só cando lle damos permiso | Ten permiso para empregar as tecnoloxías libremente | Acordamos unha serie de normas que coñece ben e que debe respectar | É un asunto no que como pai/nai non teño nada que dicir porque se manexa ben sen min |
| Vitimización Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 545   | 31  | 340  | 9  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 538.1   | 31.0  | 345.2  | 10.7   |
|                             | 1 vez ou máis | Reconto             | 10  | 1   | 16   | 2  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 16.9  | 1.0   | 10.8   | .3   |
| Total                       |               | Reconto             | 555   | 32  | 356  | 11   |
|                             |               | Frecuencia esperada | 555.0   | 32.0  | 356.0  | 11.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por ameazas e regulación-control (II) xa que  $\chi^2 (3) = 26.499$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .168,  $p < 0.05$ ). De tal xeito, as frecuencias perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 35) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que dan permiso aos seus fillos e fillas para empregar as tecnoloxías libremente e, por tanto, son prácticas educativas vencelladas ao estilo educativo permisivo-indulxente.

**Táboa 35.** Táboa de continxencia perpetración por ameazas e regulación-control (II)

|                      |               |                     | Regulación-control (II)                                     |   |  |  |
|----------------------|---------------|---------------------|---|---|--|--|
|                      |               |                     | Pode empregar estes dispositivos só cando lle damos permiso | Ten permiso para empregar as tecnoloxías libremente | Acordamos unha serie de normas que coñece ben e que debe respectar | É un asunto no que como pai/nai non teño nada que dicir porque se manexa ben sen min |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 540   | 33  | 351  | 9  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 539.4   | 34.0  | 350.6  | 9.0  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0   | 1   | 0  | 0  |
|                      |               | Frecuencia esperada | .6  | .0  | .4   | 0.0  |
| Total                |               | Reconto             | 540   | 34  | 351  | 9  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 540.0   | 34.0  | 351.0  | 9.0  |

Fonte: Elaboración propia.

No caso da dimensión regulación-control, os resultados obtidos concordan coa investigación de Wright (2017) xa que relacionou a mediación restritiva e, polo tanto, de corte autoritario, coa a perpetración e a vitimización do ciberacoso. Nesta mesma liña, Ho et al. (2017) tamén atoparon unha asociación entre a mediación restritiva e a perpetración. Por outra banda, o control parental tamén resultou ser unha variable estatisticamente significativa na perpetración do ciberacoso coincidindo cos resultados que apuntaron Beyazit et al. (2017), Gómez et al. (2017) e Sasson e Mesch (2017).

#### *Comunicación-apoio (I)*

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (I) nunha situación de dúbidas ou preocupacións do menor xa que  $\chi^2 (3) = 8.694$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .094,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 36) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan importancia así como os que insisten

unicamente en que cumpra as normas de uso que se corresponden respectivamente cos estilos permisivo-neglixente e autoritario.

**Táboa 36.** Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (I)

|                                  |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|----------------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                                  |               |                     | Dicímoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Vitimización<br>Exclusión Social | Non           | Reconto             | 27  | 187  | 716   | 22  |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 27.4  | 192.0  | 711.1   | 21.5  |
|                                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 9  | 10  | 0   |
|                                  |               | Frecuencia esperada | .6  | 4.0  | 14.9  | .5  |
| Total                            |               | Reconto             | 28  | 196  | 726   | 22  |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 28.0  | 196.0  | 726.0   | 22.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por insultos e comunicación-apoio (I) nunha situación de preocupacións ou dúbidas do menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 10.848$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .105,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de cibervitimización por insultos (véxase Táboa 37) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan importancia así como os que insisten unicamente en que cumpra as normas de uso e tamén cando o escoitan e o deixan para que o resolva que se corresponden respectivamente cos estilos permisivo-neglixente, autoritario e permisivo-indulxente.

**Táboa 37.** Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e comunicación-apoio (I)

|                       |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|-----------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                       |               |                     | Dicímoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Vitimización Insultos | Non           | Reconto             | 27  | 176  | 690   | 17  |
|                       |               | Frecuencia esperada | 29.2  | 181.1  | 680.8   | 18.9  |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 4   | 16   | 32  | 3   |
|                       |               | Frecuencia esperada | 1.8   | 10.9   | 41.2  | 1.1   |
| Total                 |               | Reconto             | 31  | 192  | 722   | 20  |
|                       |               | Frecuencia esperada | 31.0  | 192.0  | 722.0   | 20.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por ameazas e comunicación-apoio (I) nunha situación de preocupacións ou dúbidas do menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 10.459$ ,  $p < 0.05$ .

Trátase dunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .103,  $p < 0.05$ ). Nesta liña, as frecuencias cibervitimización por ameazas (véxase Táboa 38) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan importancia así como os que insisten unicamente en que cumpra as normas de uso e tamén cando o escoitan e o deixan para que o resolva que se corresponden respectivamente cos estilos autoritario e democrático.

**Táboa 38.** Táboa de continxencia cibervitimización por ameazas e comunicación-apoio (I)

|                      |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|----------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                      |               |                     | Dicémoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Vitimización Ameazas | Non           | Reconto             | 29  | 187  | 720   | 20  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 29.5  | 191.6  | 714.3   | 20.6  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 8  | 7   | 1   |
|                      |               | Frecuencia esperada | .5  | 3.4  | 12.7  | .4  |
| Total                |               | Reconto             | 30  | 195  | 727   | 21  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 30.0  | 195.0  | 727.0   | 21.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En suma, existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por intimidacións e comunicación-apoio (I) nunha situación de preocupacións ou dúbidas do menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 9.199$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .097,  $p < 0.05$ ).

As frecuencias cibervitimización por intimidación (véxase Táboa 39) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan importancia así como os que insisten unicamente en que cumpra as normas de uso e tamén cando o escoitan e o deixan para que o resolva que se corresponden respectivamente cos estilos permisivo-neglixente, autoritario e permisivo-indulxente.

**Táboa 39.** Táboa de continxencia cibervitimización por intimidación e comunicación-apoio (I)

|                           |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|---------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                           |               |                     | Dicimoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Vitimización Intimidación | Non           | Reconto             | 28  | 185  | 717   | 18  |
|                           |               | Frecuencia esperada | 28.5  | 186.5  | 713.5   | 19.6  |
|                           | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 5  | 10  | 2   |
|                           |               | Frecuencia esperada | .5  | 3.5  | 13.5  | .4  |
| Total                     |               | Reconto             | 29  | 190  | 727   | 20  |
|                           |               | Frecuencia esperada | 29.0  | 190.0  | 727.0   | 20.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En canto á perpetración, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicación-apoio (I) xa que  $\chi^2 (3) = 10.648$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .107,  $p < 0.05$ ). As frecuencias perpetración por falsos rumores (véxase Táboa 40) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan importancia na liña con un estilo permisivo-neglixente.

**Táboa 40.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicación-apoio (I)

|                             |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|-----------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                             |               |                     | Dicimoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistimoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Perpetración Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 25  | 183  | 695   | 18  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 25.9  | 182.4  | 694.7   | 17.9  |
|                             | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 0  | 2   | 0   |
|                             |               | Frecuencia esperada | .1  | .6   | 2.3   | .1  |
| Total                       |               | Reconto             | 26  | 183  | 697   | 18  |
|                             |               | Frecuencia esperada | 26.0  | 183.0  | 697.0   | 18.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por intimidación e comunicación-apoio (I) nunha situación de preocupacións ou dúbidas do menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 10.633$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .110,  $p < 0.05$ ). As frecuencias testemuña de ciberacoso por intimidación (véxase Táboa 41) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lle din ao menor que o esqueza e lle quitan

importancia así como os que insisten unicamente en que cumpra as normas de uso correspondéndose cos estilos permisivo-neglixente e autoritario.

**Táboa 41.** Táboa de continxencia testemuña por intimidación e comunicación-apoio (I)

|                        |               |                     | Comunicación-apoio (I)  |  |   |   |
|------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|---|
|                        |               |                     | Dicímoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes | Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías | Despois de contarnos o que lle pasa tratamos de axudalo/a | Escoitámolo e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio |
| Testemuña Intimidación | Non           | Reconto             | 20  | 157  | 639   | 18  |
|                        |               | Frecuencia esperada | 22.2  | 160.4  | 634.0   | 17.4  |
|                        | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 9  | 17  | 0   |
|                        |               | Frecuencia esperada | .8  | 5.6  | 22.0  | .6  |
| Total                  |               | Reconto             | 23  | 166  | 656   | 18  |
|                        |               | Frecuencia esperada | 23.0  | 166.0  | 656.0   | 18.0  |

Fonte: Elaboración propia.

#### *Comunicación-apoio (II)*

Identificouse unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por exclusión social e a mediación parental nunha situación de necesidade de apoio no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 8379$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .092,  $p < 0.05$ ). As frecuencias cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 42) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que consideran que o menor non precisa apoio e os que afirman que o menor conta co seu apoio para problemas e preocupacións.

**Táboa 42.** Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (II)

|                                     |               |                     | Comunicación-apoio (II)                                  |  |   |  |
|-------------------------------------|---------------|---------------------|--|--|---|--|
|                                     |               |                     | É máis efectivo prohibirlle o uso inadecuado que apoialo | O certo é que el/a se apaña moi ben so/a non precisa apoio | Intentamos apoialo sempre, resolvéndolle todos os problemas que poida ter | Sabe que conta co noso apoio se ten problemas ou preocupacións |
| Vitimización<br>Exclusión<br>Social | Non           | Reconto             | 55   | 40   | 294   | 566  |
|                                     |               | Frecuencia esperada | 54.9   | 42.1   | 289.9   | 568.1  |
|                                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 1  | 3  | 2   | 14   |
|                                     |               | Frecuencia esperada | 1.1  | .9   | 6.1   | 11.9   |
| Total                               |               | Reconto             | 56   | 43   | 296   | 580  |
|                                     |               | Frecuencia esperada | 56.0   | 43.0   | 296.0   | 580.0  |

Fonte: Elaboración propia.



Existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración por burlas e a mediación parental nunha situación de necesidade de apoio no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 13.917$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .124,  $p < 0.05$ ). As frecuencias perpetración por burlas (véxase Táboa 43) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lles prohiben o acceso ás tecnoloxías e os que consideran que non precisan apoio.

**Táboa 43.** Táboa de continxencia `perpetración por burlas e comunicación-apoio (II)

|                     |               |                     | Comunicación-apoio (II)                                 |  |   |  |
|---------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                     |               |                     | É máis efectivo prohibirle o uso inadecuado que apoialo | O certo é que el/a se apaña moi ben so/a non precisa apoio | Intentamos apoialo sempre, resolvéndolle todos os problemas que poida ter | Sabe que conta co noso apoio se ten problemas ou preocupacións |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 45  | 37   | 275   | 514  |
|                     |               | Frecuencia esperada | 47.6  | 39.8   | 270.9   | 512.7  |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 4   | 4  | 4   | 14   |
|                     |               | Frecuencia esperada | 1.4   | 1.2  | 8.1   | 15.3   |
| Total               |               | Reconto             | 49  | 41   | 279   | 528  |
|                     |               | Frecuencia esperada | 49.0  | 41.0   | 279.0   | 528.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña por intimidación e a mediación parental nunha situación de necesidade de apoio no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 8.607$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .099,  $p < 0.05$ ). As frecuencias testemuña de intimidación (véxase Táboa 44) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que lles prohiben o acceso ás tecnoloxías e os que consideran que non precisan apoio.

**Táboa 44.** Táboa de continxencia testemuña por intimidación e comunicación-apoio (II)

|                        |               |                     | Comunicación-apoio (II)                                 |  |   |  |
|------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                        |               |                     | É máis efectivo prohibirle o uso inadecuado que apoialo | O certo é que el/a se apaña moi ben so/a non precisa apoio | Intentamos apoialo sempre, resolvéndolle todos os problemas que poida ter | Sabe que conta co noso apoio se ten problemas ou preocupacións |
| Testemuña Intimidación | Non           | Reconto             | 47  | 33   | 266   | 491  |
|                        |               | Frecuencia esperada | 48.3  | 35.8   | 262.9   | 490.0  |
|                        | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 4  | 6   | 16   |
|                        |               | Frecuencia esperada | 1.7   | 1.2  | 9.1   | 17.0   |
| Total                  |               | Reconto             | 50  | 37   | 272   | 507  |
|                        |               | Frecuencia esperada | 50.0  | 37.0   | 272.0   | 507.0  |

Fonte: Elaboración propia.



## Comunicación-apoio (III)

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por exclusión social e a mediación parental nunha situación de problema relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 8132$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .090,  $p < 0.05$ ).

En canto ás frecuencias de cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 45) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que optaron por castigar ao menor ou fixeron como se non pasara nada.

**Táboa 45.** Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (III)

|                                  |               |                     | Comunicación-apoio (III)                                    |  |   |  |
|----------------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                                  |               |                     | Deixámoslle claro quen manda na casa e impoñemos un castigo | Facemos coma se non pasara nada, se o asunto non é grave | Tentamos entender entre todos que foi o que pasou e atopar solucións xuntos | Tratamos de falar con el/a pero nunca atende o que lle temos que dicir |
| Vitimización<br>Exclusión Social | Non           | Reconto             | 137   | 12   | 753   | 22   |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 145.3   | 12.2   | 745.9   | 20.6   |
|                                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 18  | 1  | 43  | 0  |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 9.7   | .8   | 50.1  | 1.4  |
| Total                            |               | Reconto             | 155   | 13   | 796   | 22   |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 155.0   | 13.0   | 796.0   | 22.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por burlas e a mediación parental nunha situación de problema relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(3) = 10\,038$ ,  $p < 0.05$ .

Consiste nunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .100,  $p < 0.05$ ). As frecuencias cibervitimización por burlas (véxase Táboa 46) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que optaron por castigar ao menor ou fixeron como se non pasara nada.

**Táboa 46.** Táboa de continxencia cibervitimización por burlas e comunicación-apoio (III)

|                        |               |                     | Comunicación-apoio (III)                                    |  |   |  |
|------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                        |               |                     | Deixámoslle claro quen manda na casa e impoñemos un castigo | Facemos coma se non pasara nada, se o asunto non é grave | Tentamos entender entre todos que foi o que pasou e atopar solucións xuntos | Tratamos de falar con el/a pero nunca atende o que lle temos que dicir |
| Vitimización<br>Burlas | Non           | Reconto             | 137   | 12   | 753   | 22   |
|                        |               | Frecuencia esperada | 145.3   | 12.2   | 745.9   | 20.6   |
|                        | 1 vez ou máis | Reconto             | 18  | 1  | 43  | 0  |
|                        |               | Frecuencia esperada | 9.7   | .8   | 50.1  | 1.4  |
| Total                  |               | Reconto             | 155   | 13   | 796   | 22   |
|                        |               | Frecuencia esperada | 155.0   | 13.0   | 796.0   | 22.0   |

Fonte: Elaboración propia.

En relación coa perpetración, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por insultos e a mediación parental nunha situación de problema relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 10.403$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .105,  $p < 0.05$ ). As frecuencias perpetración de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 47) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que optaron por castigar ao menor ou trataron de falar pero o menor non os escoita.

**Táboa 47.** Táboa de continxencia perpetración por insultos e comunicación-apoio (III)

|                       |               |                     | Comunicación-apoio (III)                                    |  |   |  |
|-----------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                       |               |                     | Deixámoslle claro quen manda na casa e impoñemos un castigo | Facemos coma se non pasara nada, se o asunto non é grave | Tentamos entender entre todos que foi o que pasou e atopar solucións xuntos | Tratamos de falar con el/a pero nunca atende o que lle temos que dicir |
| Perpetración Insultos | Non           | Reconto             | 134   | 12   | 728   | 18   |
|                       |               | Frecuencia esperada | 137.6   | 11.5   | 722.6   | 20.2   |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 9   | 0  | 23  | 3  |
|                       |               | Frecuencia esperada | 5.4   | .5   | 28.4  | .8   |
| Total                 |               | Reconto             | 143   | 12   | 751   | 21   |
|                       |               | Frecuencia esperada | 143.0   | 12.0   | 751.0   | 21.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por intimidacións e a mediación parental nunha situación de problema relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 10.634$ ,  $p < 0.05$ . Trátase dunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .105,  $p < 0.05$ ). En concreto, as

frecuencias perpetración de ciberacoso por intimidacións (véxase Táboa 48) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que optaron polo castigo.

**Táboa 48.** Táboa de continxencia perpetración por intimidación e comunicación-apoio (III)

|                           |               |                     | Comunicación-apoio (III)                                    |  |   |  |
|---------------------------|---------------|---------------------|---|--|---|--|
|                           |               |                     | Deixámoslle claro quen manda na casa e impoñemos un castigo | Facemos coma se non pasara nada, se o asunto non é grave | Tentamos entender entre todos que foi o que pasou e atopar solucións xuntos | Tratamos de falar con el/a pero nunca atende o que lle temos que dicir |
| Perpetración Intimidación | Non           | Reconto             | 147   | 12   | 768   | 21   |
|                           |               | Frecuencia esperada | 149.4   | 11.9   | 765.8   | 20.9   |
|                           | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 0  | 1   | 0  |
|                           |               | Frecuencia esperada | .6  | .1   | 3.2   | .1   |
| Total                     |               | Reconto             | 150   | 12   | 769   | 21   |
|                           |               | Frecuencia esperada | 150.0   | 12.0   | 769.0   | 21.0   |

Fonte: Elaboración propia.

#### Comunicación-apoio (IV)

Identificouse unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por exclusión social e a mediación parental nunha situación de vitimización xa que  $\chi^2(3) = 17742$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .131,  $p < 0.05$ ). As frecuencias cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 49) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que axudaron ao menor a esquecerse do problema, afirmaron que o menor trataría de resolver o problema sen a súa axuda para evitar ser castigado/a e tamén no caso daquelas familias que lle mostrarían apoio e lle darían a razón.

**Táboa 49.** Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e comunicación-apoio (IV)

|                                  |               |                     | Comunicación-apoio (IV)   |   |  |   |
|----------------------------------|---------------|---------------------|---|---|--|---|
|                                  |               |                     | Tentaría que pensara noutras cousas para axudalo a esquecerse do asunto | Trataría de solucionar o problema sen a miña axuda para evitar un castigo | Amosaríalle o meu total apoio e daríalle a razón | Trataría de analizar con el/a o que pasou e como se sinte |
| Vitimidación<br>Exclusión Social | Non           | Reconto             | 36  | 11  | 8  | 946   |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 36.2  | 11.7  | 9.8  | 943.3   |
|                                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 1   | 2  | 18  |
|                                  |               | Frecuencia esperada | .8  | .3  | .2   | 20.7  |
| Total                            |               | Reconto             | 37  | 12  | 10   | 964   |
|                                  |               | Frecuencia esperada | 37.0  | 12.0  | 10.0   | 964.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por ameazas e a mediación parental nunha situación de vitimización xa que  $\chi^2 (4) = 69.285$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .257,  $p < 0.05$ ). As frecuencias testemuña de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 50) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que afirmaron que o menor trataría de resolver o problema sen a súa axuda para evitar ser castigado/a.

**Táboa 50.** Táboa de continxencia perpetración por ameazas e comunicación-apoio (IV)

|                      |               |                     | Comunicación-apoio (IV)   |   |  |   |
|----------------------|---------------|---------------------|---|---|--|---|
|                      |               |                     | Tentaría que pensara noutras cousas para axudalo a esquecerse do asunto | Trataría de solucionar o problema sen a miña axuda para evitar un castigo | Amosaríalle o meu total apoio e daríalle a razón | Trataría de analizar con el/a o que pasou e como se sinte |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 35  | 13  | 10   | 924   |
|                      |               | Frecuencia esperada | 35.0  | 14.0  | 10.0   | 923.1   |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0   | 1   | 0  | 0   |
|                      |               | Frecuencia esperada | .0  | .0  | .0   | .9  |
| Total                |               | Reconto             | 35  | 14  | 10   | 924   |
|                      |               | Frecuencia esperada | 35.0  | 14.0  | 10.0   | 924.0   |

Fonte: Elaboración propia.

No tocante á dimensión comunicación-apoio, Boniel-Nissim e Sasson (2018) indicaron a relación entre a escasa comunicación familiar e a cibervitimización así como tamén Buelga et al. (2017), Larrañaga et al. (2016) e Bjereld et al. (2017) que concordan cos resultados da presente investigación. Segundo Ates et al. (2018), o apoio á familia foi asociado negativamente a ser vítima e agresor de ciberacoso de xeito que tamén coinciden cos resultados mencionados.

- **Responsable de supervisar o uso das tecnoloxías**

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso e o responsable da familia de supervisar ao menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (72) = 108.044$ ,  $p < 0.05$ . Trátase dunha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia = .690,  $p < 0.05$ ).

Centrándonos nos diversos tipos de ciberacoso, tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso por falsos rumores e o responsable da familia de supervisar ao menor no uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (3) = 9624$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a

tamén a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia=.097,  $p < 0.05$ ).

**Táboa 51.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e responsable de supervisar ao menor no uso das tecnoloxías

|                             |                     |                     | Responsable Supervisar |       |              |        |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|------------------------|-------|--------------|--------|
|                             |                     |                     | O pai                  | A nai | Outra persoa | Ningún |
| Perpetración Falsos Rumores | Non                 | Reconto             | 113                    | 509   | 374          | 10     |
|                             |                     | Frecuencia esperada | 114.7                  | 507.5 | 373.9        | 10.0   |
|                             | 1 vez ou máis       | Reconto             | 2                      | 0     | 1            | 0      |
|                             |                     | Frecuencia esperada | .3                     | 1.5   | 1.1          | .0     |
| Total                       | Reconto             |                     | 115                    | 509   | 375          | 10     |
|                             | Frecuencia esperada |                     | 115.0                  | 509.0 | 375.0        | 10.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Neste senso, as frecuencias ciberperpetración por falsos rumores (véxase Táboa 51) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias nas que o encargado de supervisar ao menor foi o pai.

- **Actitudes cara as tecnoloxías**

Tal como indicamos anteriormente, as actitudes cara as tecnoloxías foron dicotomizadas en función de dúas categorías: de acordo (aglutinando as respostas “De acordo” e “Totalmente de acordo”) e en desacordo (aglutinando as respostas “En desacordo” e “Totalmente en desacordo”). De tal xeito, como variables categóricas non paramétricas (K-S = <0.05), emprégase tamén  $\chi^2$  pero ao ser táboas de continxencia de 2x2, é preciso facer referencia ao estatístico  $\phi$  en lugar do coeficiente de continxencia.

Centrándonos nos tipos de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre a cibervitimización por exclusión social e a actitude dos pais e nais que están en desacordo con que son responsables do que fan os seus fillos en Internet xa que  $\chi^2 (1) = 5324$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa, leve e inversa ( $\phi = -.071$ ,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por exclusión social (véxase Táboa 52) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que se mostran en desacordo a diferenza das familias que están de acordo.

**Táboa 52.** Táboa de continxencia cibervitimización por exclusión social e actitude dos pais sobre ser responsables do que fan os seus fillos en Internet

|                         |               |                     | Actitude Pais Responsables do que fan os seus fillos e fillas en Internet |           |
|-------------------------|---------------|---------------------|---|-----------|
|                         |               |                     | En desacordo  | De acordo |
| Vítima Exclusión Social | Non           | Reconto             | 40  | 1001      |
|                         |               | Frecuencia esperada | 42.1  | 998.9     |
|                         | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 19        |
|                         |               | Frecuencia esperada | .9  | 21.1      |
| Total                   |               | Reconto             | 43  | 1020      |
|                         |               | Frecuencia esperada | 43.0  | 1020.0    |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso por ameazas e a actitude dos pais que están en desacordo con que son responsables do que fan os seus fillos en Internet xa que  $\chi^2 (1) = 24.499$ ,  $p < 0.05$ . Trátase dunha relación estatisticamente significativa, moderada e inversa ( $\phi = -.155$ ,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 53) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que se mostran en desacordo a diferencia das familias que están de acordo.

**Táboa 53.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e actitude dos pais sobre ser responsables do que fan os seus fillos en Internet

|                      |               |                     | Actitude pais e nais responsables do que fan os seus fillos e fillas en Internet |           |
|----------------------|---------------|---------------------|--|-----------|
|                      |               |                     | En desacordo   | De acordo |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 39   | 979       |
|                      |               | Frecuencia esperada | 40.0   | 978.0     |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 1  | 0         |
|                      |               | Frecuencia esperada | .0   | 1.0       |
| Total                |               | Reconto             | 40   | 979       |
|                      |               | Frecuencia esperada | 40.0   | 979.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre a perpetración de ciberacoso por exclusión social e a actitude dos pais que están en desacordo con que os pais e nais deben controlar o uso que fan os seus fillos e fillas das tecnoloxías no fogar xa que  $\chi^2 (1) = 25.402$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa, moderada e inversa ( $\phi = -.157$ ,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 54) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que se mostran en desacordo a diferencia das familias que están de acordo.

**Táboa 54.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por exclusión e actitude dos pais sobre o deber de controlar o uso que fan os seus fillos e fillas das tecnoloxías no fogar

|                               |               |                     | Actitude pais e nais deben controlar o uso que fan os seus fillos e fillas das tecnoloxías no fogar |           |
|-------------------------------|---------------|---------------------|---|-----------|
|                               |               |                     | En desacordo  | De acordo |
| Perpetración Exclusión Social | Non           | Reconto             | 11  | 1003      |
|                               |               | Frecuencia esperada | 12.9  | 1001.1    |
|                               | 1 vez ou máis | Reconto             | 2   | 9         |
|                               |               | Frecuencia esperada | .1  | 10.9      |
| Total                         |               | Reconto             | 13  | 1012      |
|                               |               | Frecuencia esperada | 13.0  | 1012.0    |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por exclusión social e a actitude dos pais que concordan con que os expertos exaxeran do perigo que supón Internet para os nenos e nenas destas idades xa que  $\chi^2(1) = 6958$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e leve ( $\phi = .086$ ,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias testemuña de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 55) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que se mostran de acordo a diferenza das familias que pensan o contrario.

**Táboa 55.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión e actitude dos pais sobre se os expertos exaxeran do perigo que supón Internet para os nenos/as destas idades

|                            |               |                     | Actitude os expertos exaxeran do perigo que supón Internet para os nenos e nenas destas idades |           |
|----------------------------|---------------|---------------------|--|-----------|
|                            |               |                     | En desacordo   | De acordo |
| Testemuña Exclusión Social | Non           | Reconto             | 253  | 620       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 243.5  | 629.5     |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 10   | 60        |
|                            |               | Frecuencia esperada | 19.5   | 50.5      |
| Total                      |               | Reconto             | 263  | 680       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 263.0  | 680.0     |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, as actitudes en desacordo sobre a responsabilidade e o control parental foron vencelladas tanto coa cibervitimización por ameazas como pola perpetración de ciberacoso por exclusión social, mentres que a actitude de acordo sobre que os expertos exaxeran sobre os riscos das tecnoloxías para os menores está relacionada con ser testemuña de exclusión social. Nesta liña, a profesional dedicada á orientación educativa indicou tamén que “as familias por un lado aínda non son conscientes dos perigos do mal uso das redes sociais e por



outro lado, moitas veces, a formación e coñecemento das mesmas é moi baixa”. Por conseguinte, os resultados apuntan a que se trata dunha variable familiar destacada nas situacións de ciberacoso.

- **Uso das tecnoloxías polo menor**

*Recursos tecnolóxicos que emprega o menor*

As variables individuais do ciberacoso son variables categóricas non paramétricas (K-S= <0.05), de tal xeito, emprégase  $\chi^2$  para analizar as diferenzas entre as frecuencias esperadas e as observadas mediante táboas de continxencia. Para as táboas de continxencia de 2x2 empregouse  $\phi$  mentres que para aquelas superiores a 2x2 empregouse o estatístico coeficiente de continxencia. Dado o elevado número de relacións atopadas, estrutúranse os resultados en tres bloques: cibervitimización, perpetración de ciberacoso e testemuña de ciberacoso.

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por insultos e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2$  (31)= 52 491,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .218,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por insultos (véxase Táboa 56) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan exclusivamente teléfono móbil como tamén aqueles que empregan videoconsola xunto con outros dispositivos ou tableta tamén xunto con outros dispositivos.

**Táboa 56.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por insultos e tecnoloxías que empregan os menores

|                 |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>90</sup> |                                   |                               |   |   |  |  |   |
|-----------------|---------------|---------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|---|---|--|--|---|
|                 |               |                     | Teléfono móbil                                    | Videoconsola e ordenador portátil | Videoconsola e teléfono móbil | Videoconsola, teléfono móbil e ordenador de sobremesa | Videoconsola, teléfono móbil e ordenador portátil | Tableta, ordenador de sobremesa e teléfono móbil | Tableta, ordenador portátil e teléfono móbil | Tableta, ordenador portátil e ordenador de sobremesa e teléfono móbil |
| Vítima Insultos | Non           | Reconto             | 40  | 15                                | 7                             | 9   | 21  | 12   | 82   | 15  |
|                 |               | Frecuencia esperada | 44.1  | 16.0                              | 9.4                           | 11.3  | 23.5  | 13.1   | 85.5   | 16.0  |
|                 | 1 vez ou máis | Reconto             | 7   | 2                                 | 3                             | 3   | 4   | 2  | 9  | 2   |
|                 |               | Frecuencia esperada | 2.9   | 1.0                               | .6                            | .7  | 1.5   | .9   | 5.5  | 1.0   |
| Total           |               |                     | 47  | 17                                | 10                            | 12  | 25  | 14   | 91   | 17  |
|                 |               |                     | 47.0  | 17.0                              | 10.0                          | 12.0  | 25.0  | 14.0   | 91.0   | 17.0  |

Fonte: Elaboración propia.



Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por falsos rumores e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2 (31) = 45.591$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .206,  $p < 0.05$ ).

Neste senso, as frecuencias cibervitimización por falsos rumores (véxase Táboa 57) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos que empregan ordenador portátil ou teléfono móbil exclusivamente como tamén no caso de teléfono móbil en combinación con outros dispositivos tecnolóxicos.

**Táboa 57.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso por falsos rumores e tecnoloxías que empregan os menores

|                       |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>91</sup> |                |                                     |  |  |
|-----------------------|---------------|---------------------|---|----------------|-------------------------------------|--|--|
|                       |               |                     | Ordenador portátil                                | Teléfono móbil | Teléfono móbil e ordenador portátil | Videoconsola, tableta e teléfono móbil | Videoconsola, tableta, ordenador portátil e teléfono móbil |
| Vítima Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 24  | 45             | 59                                  | 28                                     | 73   |
|                       |               | Frecuencia esperada | 25.2  | 45.6           | 61.1                                | 30.1                                   | 79.5   |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 2   | 2              | 4                                   | 3                                      | 9  |
|                       |               | Frecuencia esperada | .8  | 1.4            | 1.9                                 | .9                                     | 2.5  |
| Total                 |               | Reconto             | 26  | 47             | 63                                  | 31                                     | 82   |
|                       |               | Frecuencia esperada | 26.0  | 47.0           | 63.0                                | 31.0                                   | 82.0   |

Fonte: Elaboración propia.

Determinase unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por insultos e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2 (31) = 79.076$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .272,  $p < 0.05$ ).

As frecuencias perpetración de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 58) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos que empregan ordenador portátil ou teléfono móbil exclusivamente como tamén no caso de teléfono móbil en combinación con outros dispositivos tecnolóxicos.

**Táboa 58.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e tecnoloxías que empregan os menores

|                       |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>92</sup> |                |                                     |   |   |
|-----------------------|---------------|---------------------|---|----------------|-------------------------------------|---|---|
|                       |               |                     | Ordenador portátil                                | Teléfono móbil | Teléfono móbil e ordenador portátil | Teléfono móbil, videoconsola, tableta e | Teléfono móbil, videoconsola, tableta, ordenador portátil e |
| Perpetración Insultos | Non           | Reconto             | 24  | 45             | 59                                  | 28                                      | 73  |
|                       |               | Frecuencia esperada | 25.2  | 45.6           | 61.1                                | 30.1                                    | 79.5  |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 2   | 2              | 4                                   | 3                                       | 9   |
|                       |               | Frecuencia esperada | .8  | 1.4            | 1.9                                 | .9                                      | 2.5   |
| Total                 |               | Reconto             | 26  | 47             | 63                                  | 31                                      | 82  |
|                       |               | Frecuencia esperada | 26.0  | 47.0           | 63.0                                | 31.0                                    | 82.0  |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais da perpetración de ciberacoso por insultos, tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por ameazas e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2(31) = 66\,666$ ,  $p < 0.05$ .

Falamos dunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .248,  $p < 0.05$ ). As frecuencias perpetración de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 59) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos que empregan teléfono móbil, tableta e ordenador de sobremesa.

**Táboa 59.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e tecnoloxías que empregan os menores

|                      |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>93</sup> |  |
|----------------------|---------------|---------------------|---|--|
|                      |               |                     | Teléfono móbil, tableta e ordenador de sobremesa  |  |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 14  |  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 15.0  |  |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   |  |
|                      |               | Frecuencia esperada | .0  |  |
| Total                |               | Reconto             | 15  |  |
|                      |               | Frecuencia esperada | 15.0  |  |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por burlas e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2(31) = 77\,753$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .272,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 60) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso

dos nenos que empregan videoconsola exclusivamente como tamén no caso de videoconsola en combinación con outros dispositivos tecnolóxicos.

**Táboa 60.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tecnoloxías que empregan os menores

|                        |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>94</sup> |                               |   |  |  |
|------------------------|---------------|---------------------|---|-------------------------------|---|--|--|
|                        |               |                     | Videoconsola                                      | Videoconsola e teléfono móbil | Videoconsola, teléfono móbil e ordenador portátil | Tableta, ordenador portátil, ordenador de sobremesa e teléfono móbil | Videoconsola, tableta, ordenador portátil, ordenador de sobremesa e teléfono móbil |
| Perpetración de Burlas | Non           | Reconto             | 5   | 7                             | 19  | 13   | 25   |
|                        |               | Frecuencia esperada | 5.8   | 7.8                           | 23.3  | 15.5   | 29.1   |
|                        | 1 vez ou máis | Reconto             | 1   | 1                             | 5   | 3  | 5  |
|                        |               | Frecuencia esperada | .2  | .28                           | .7  | .5   | .9   |
| Total                  |               | Reconto             | 6   | 8                             | 24  | 16   | 30   |
|                        |               | Frecuencia esperada | 6.0   | 8.0                           | 24.0  | 16.0   | 30.0   |

Fonte: Elaboración propia.

No caso das testemuñas, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor xa que  $\chi^2 (575) = 704.522$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa, alta e directamente proporcional (Coeficiente de continxencia = .927,  $p < 0.05$ ).

Atendendo ao tipo de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre cada un dos tipos de testemuña salvo falsos rumores e os dispositivos tecnolóxicos que emprega o menor. En concreto, existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por exclusión social xa que  $\chi^2 (31) = 60.499$ ,  $p < 0.05$ ; testemuña de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2 (31) = 49.650$ ,  $p < 0.05$ ; testemuña de ciberacoso por ameazas xa que  $\chi^2 (31) = 53.708$ ,  $p < 0.05$ ; testemuña de ciberacoso por burlas xa que  $\chi^2 (31) = 47.094$ ,  $p < 0.05$ ; e finalmente, testemuña de ciberacoso por intimidacións xa que  $\chi^2 (31) = 60.499$ ,  $p < 0.05$ . Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso (véxase Táboa 61) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos que empregan todas as tecnoloxías: videoconsola, tableta, ordenador portátil, ordenador de sobremesa e teléfono móbil.

**Táboa 61.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e tecnoloxías que empregan os menores

|           |                  |               |                     | Tecnoloxías que empregan os menores <sup>95</sup>                                  |
|-----------|------------------|---------------|---------------------|--|
|           |                  |               |                     | Videoconsola, tableta, ordenador portátil, ordenador de sobremesa e teléfono móbil |
| Testemuña | Exclusión Social | Non           | Reconto             | 25   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 26.8   |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 4  |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 2.2  |
|           | Insultos         | Non           | Reconto             | 23   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 25.8   |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 7  |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 4.2  |
|           | Ameazas          | Non           | Reconto             | 24   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 27.1   |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 4  |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | .9   |
| Burlas    |                  | Non           | Reconto             | 23   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 26.0   |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 4  |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 1.0  |
|           | Intimidacións    | Non           | Reconto             | 23   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 26.0   |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 4  |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 1.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En síntese, o uso do teléfono móbil e do ordenador portátil relaciónase coa cibervitimización como tamén o uso de moitos dispositivos tecnolóxicos que non so se asocia coa cibervitimización por falsos rumores e insultos senón tamén coa perpetración de ciberacoso por burlas, ameazas e insultos e testemuña de ciberacoso incluíndo todos os tipos.

#### *Finalidade de uso de Internet do menor*

En canto á cibervitimización, existe unha asociación estatisticamente significativa entre exclusión social, insultos, ameazas e falsos rumores e falar con amigos como finalidade de uso de Internet. En concreto, existe unha asociación estatisticamente significativa entre vítima de ciberacoso por exclusión social xa que  $\chi^2(1) = 4333$ ,  $p < 0.05$ ; vítima de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2(1) = 7677$ ,  $p < 0.05$ ; vítima de ciberacoso por ameazas xa que  $\chi^2(1) = 7388$ ,  $p < 0.05$ ; ; e finalmente, vítima de ciberacoso por falsos rumores xa que  $\chi^2(1) = 8021$ ,  $p < 0.05$ . Neste senso, as frecuencias vítima de ciberacoso (véxase Táboa 62) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan Internet para falar cos amigos.

**Táboa 62.** Táboa de continxencia vítima de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías

|        |                  |               |                     | Finalidade de uso das tecnoloxías:<br>falar con amigos |       |
|--------|------------------|---------------|---------------------|--|-------|
|        |                  |               |                     | Si   | Non   |
| Vítima | Exclusión Social | Non           | Reconto             | 305  | 730   |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 309.4  | 725.6 |
|        |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 11   | 11    |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 6.6  | 15.4  |
|        | Insultos         | Non           | Reconto             | 277  | 709   |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 286.7  | 699.3 |
|        |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 28   | 35    |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 18.3   | 44.7  |
|        | Ameazas          | Non           | Reconto             | 302  | 734   |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 307.4  | 728.6 |
|        |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 11   | 8     |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 5.6  | 13.4  |
|        | Falsos Rumores   | Non           | Reconto             | 282  | 718   |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 289.0  | 711.0 |
|        |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 16   | 15    |
|        |                  |               | Frecuencia esperada | 9.0  | 22.0  |

Fonte: Elaboración propia.

En canto á perpetración de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre exclusión social, insultos, burlas, falsos rumores e falar con amigos como finalidade de uso. En concreto, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por exclusión social xa que  $\chi^2(1) = 4740$ ,  $p < 0.05$ ; perpetración de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2(1) = 10\,791$ ,  $p < 0.05$ ; perpetración de ciberacoso por burlas xa que  $\chi^2(1) = 10\,515$ ,  $p < 0.05$ ; perpetración de ciberacoso por falsos rumores xa que  $\chi^2(1) = 7475$ ,  $p < 0.05$ . De tal xeito, as frecuencias perpetración de ciberacoso (véxase Táboa 63) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan Internet para falar cos amigos.

**Táboa 63.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías (parte I)

|              |                  |               |                     | Finalidade de uso das tecnoloxías:<br>falar con amigos |       |
|--------------|------------------|---------------|---------------------|--|-------|
|              |                  |               |                     | Si   | Non   |
| Perpetración | Exclusión Social | Non           | Reconto             | 290  | 723   |
|              |                  |               | Frecuencia esperada | 293.1  | 719.9 |
|              |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 6  | 4     |
|              |                  |               | Frecuencia esperada | 2.9  | 7.1   |
|              | Insultos         | Non           | Reconto             | 263  | 690   |
|              |                  |               | Frecuencia esperada | 271.7  | 681.3 |
|              |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 19   | 17    |
|              |                  |               | Frecuencia esperada | 10.3   | 25.7  |

**Táboa 63.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías (parte II)

|              |                |               |                     | Finalidade de uso das tecnoloxías:<br>falar con amigos |       |
|--------------|----------------|---------------|---------------------|--|-------|
|              |                |               |                     | Si   | Non   |
| Perpetración | Burlas         | Non           | Reconto             | 261  | 685   |
|              |                |               | Frecuencia esperada | 268.8  | 677.2 |
|              |                | 1 vez ou máis | Reconto             | 16   | 13    |
|              |                |               | Frecuencia esperada | 8.2  | 20.8  |
|              | Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 284  | 713   |
|              |                |               | Frecuencia esperada | 286.1  | 710.9 |
|              |                | 1 vez ou máis | Reconto             | 3  | 0     |
|              |                |               | Frecuencia esperada | .9   | 2.1   |

Fonte: Elaboración propia.

En canto á testemuña de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre exclusión social, insultos, burlas, falsos rumores e falar con amigos como finalidade de uso. En concreto, existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por exclusión social xa que  $\chi^2(1) = 12\,687$ ,  $p < 0.05$ ; testemuña de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2(1) = 9976$ ,  $p < 0.05$ ; testemuña de ciberacoso por burlas xa que  $\chi^2(1) = 4885$ ,  $p < 0.05$ ; perpetración de ciberacoso por falsos rumores xa que  $\chi^2(1) = 5159$ ,  $p < 0.05$ . De tal xeito, as frecuencias testemuña de ciberacoso (véxase Táboa 64) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan Internet para falar cos amigos.

**Táboa 64.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso e falar con amigos como finalidade de uso das tecnoloxías

|           |                  |               |                     | Finalidade de uso das tecnoloxías:<br>falar con amigos |       |
|-----------|------------------|---------------|---------------------|--|-------|
|           |                  |               |                     | Si   | Non   |
| Testemuña | Exclusión Social | Non           | Reconto             | 245  | 634   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 258.1  | 620.9 |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 34   | 37    |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 20.9   | 50.1  |
|           | Insultos         | Non           | Reconto             | 219  | 600   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 234.4  | 584.6 |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 54   | 81    |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 38.6   | 96.4  |
|           | Burlas           | Non           | Reconto             | 224  | 598   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 234.6  | 587.4 |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 48   | 83    |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 37.4   | 93.6  |
|           | Falsos Rumores   | Non           | Reconto             | 235  | 625   |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 243.1  | 616.9 |
|           |                  | 1 vez ou máis | Reconto             | 27   | 40    |
|           |                  |               | Frecuencia esperada | 18.9   | 48.1  |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, empregar Internet para falar con amigos está asociado con ser vítima, perpetrador ou perpetradora e testemuña de ciberacoso para a maioría dos tipos. A diferenza desta finalidade de uso, empregar Internet para facer tarefas escolar ou para entreterse non resultaron asociadas con ningún tipo de ciberacoso. Estes resultados concordan cos da Comisión Europea (2008) nos que se indicaba como factor de risco.

*Frecuencia en días de uso de Internet polo menor*

En canto á frecuencia de uso de Internet polo menor, existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por falsos rumores xa que  $\chi^2 (3) = 10\,817$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .102,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por falsos rumores (véxase Táboa 65) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan todos ou case todos os días, unha ou dúas veces ao mes pero tamén aqueles cuxas familias descoñecen a frecuencia de uso.

**Táboa 65.** Táboa de continxencia cibervitimización por falsos rumores e frecuencia de uso de Internet en días

|                       |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en días |                               |                           |                                  |
|-----------------------|---------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
|                       |               |                     | Todos ou case todos os días           | Dúas ou tres veces por semana | Unha ou dúas veces ao mes | A familia descoñece a frecuencia |
| Vítima Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 401                                   | 507                           | 87                        | 2                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 402.9                                 | 503.8                         | 87.4                      | 2.9                              |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 14                                    | 12                            | 3                         | 1                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 12.1                                  | 15.2                          | 2.6                       | .1                               |
| Total                 |               | Reconto             | 415                                   | 519                           | 90                        | 3                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 415.0                                 | 519.0                         | 90.0                      | 3.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Amais da cibervitimización por falsos rumores, tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2 (3) = 8753$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .094,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 66) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan Internet todos ou case todos os días.

**Táboa 66.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e frecuencia de uso de Internet en días

|                       |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en días |                               |                           |                                  |
|-----------------------|---------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
|                       |               |                     | Todos ou case todos os días           | Dúas ou tres veces por semana | Unha ou dúas veces ao mes | A familia descoñece a frecuencia |
| Perpetración Insultos | Non           | Reconto             | 373                                   | 491                           | 83                        | 2                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 381.5                                 | 483.7                         | 81.9                      | 1.9                              |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 23                                    | 11                            | 2                         | 0                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 14.5                                  | 18.3                          | 3.1                       | .1                               |
| Total                 |               | Reconto             | 396                                   | 502                           | 85                        | 2                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 396.0                                 | 502.0                         | 85.0                      | 2.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

En suma, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por burlas xa que  $\chi^2 (3) = 7954$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .091,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 67) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que empregan Internet todos ou case todos os días.

**Táboa 67.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e frecuencia de uso de Internet en días

|                     |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en días |                               |                           |                                  |
|---------------------|---------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
|                     |               |                     | Todos ou case todos os días           | Dúas ou tres veces por semana | Unha ou dúas veces ao mes | A familia descoñece a frecuencia |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 373                                   | 487                           | 80                        | 2                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 380.3                                 | 481.2                         | 78.6                      | 1.9                              |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 19                                    | 9                             | 1                         | 0                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 11.7                                  | 14.8                          | 2.4                       | .1                               |
| Total               |               | Reconto             | 392                                   | 496                           | 81                        | 2                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 392.0                                 | 496.0                         | 81.0                      | 2.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Para finalizar, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por ameazas xa que  $\chi^2 (3) = 11\,990$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .113,  $p < 0.05$ ).

Tal como se pode ver na Táboa 68 (véxase Táboa 68), as frecuencias de ser testemuña de ciberacoso por ameazas foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas empregan Internet todos ou case todos os días, unha ou dúas veces ao mes pero tamén aqueles cuxas familias descoñecen a frecuencia de uso.



**Táboa 68.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en días

|                   |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en días |                               |                           |                                  |
|-------------------|---------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
|                   |               |                     | Todos ou case todos os días           | Dúas ou tres veces por semana | Unha ou dúas veces ao mes | A familia descoñece a frecuencia |
| Testemuña Ameazas | Non           | Reconto             | 360                                   | 464                           | 79                        | 2                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 362.4                                 | 459.3                         | 80.4                      | 2.9                              |
|                   | 1 vez ou máis | Reconto             | 14                                    | 10                            | 4                         | 1                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 11.6                                  | 14.7                          | 2.6                       | .1                               |
| Total             |               | Reconto             | 374                                   | 474                           | 83                        | 3                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 374.0                                 | 474.0                         | 83.0                      | 3.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, empregar Internet cunha frecuencia de uso de todos ou case todos os días está asociado con ser vítima de falsos rumores, perpetrador ou perpetradora tanto de insultos como de burlas e, finalmente, testemuña de ameazas. Tamén cabe mencionar que a única frecuencia de uso en días que non foi asociada co ciberacoso foi dúas ou tres veces por semana.

Estes resultados son similares aos da Comisión Europea (2008) nos que se indicaba que unha frecuencia de uso elevada das tecnoloxías era un factor de risco do ciberacoso. Ademais tamén o ponde manifesto a profesional que se dedica á docencia en Educación Primaria que considera que “hai un abuso do uso das tecnoloxías da información e a comunicación polos menores”.

#### *Frecuencia en horas de uso de Internet polo menor*

En canto á frecuencia en horas, existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por insultos xa que  $\chi^2(3) = 16.974$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .127,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por insultos (véxase Táboa 69) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis.

**Táboa 69.** Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas

|                 |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|-----------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                 |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Vítima Insultos | Non           | Reconto             | 546                                    | 386                    | 39                 | 6                                |
|                 |               | Frecuencia esperada | 532.1                                  | 396.1                  | 43.2               | 5.6                              |
|                 | 1 vez ou máis | Reconto             | 21                                     | 36                     | 7                  | 0                                |
|                 |               | Frecuencia esperada | 34.9                                   | 25.9                   | 2.8                | .4                               |
| Total           |               | Reconto             | 567                                    | 422                    | 46                 | 6                                |
|                 |               | Frecuencia esperada | 567.0                                  | 422.0                  | 46.0               | 6.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por burlas xa que  $\chi^2 (3) = 8465$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .090,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de cibervitimización por burlas (véxase Táboa 70) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis.

**Táboa 70.** Táboa de continxencia cibervitimización por burlas e frecuencia de uso de Internet en horas

|               |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|---------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|               |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Vítima Burlas | Non           | Reconto             | 538                                    | 392                    | 41                 | 6                                |
|               |               | Frecuencia esperada | 528.3                                  | 399.0                  | 44.0               | 5.6                              |
|               | 1 vez ou máis | Reconto             | 26                                     | 34                     | 6                  | 0                                |
|               |               | Frecuencia esperada | 35.7                                   | 27.0                   | 3.0                | .4                               |
| Total         |               | Reconto             | 564                                    | 426                    | 47                 | 6                                |
|               |               | Frecuencia esperada | 564.0                                  | 426.0                  | 47.0               | 6.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais, existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por intimidacións xa que  $\chi^2 (3) = 9175$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .094,  $p < 0.05$ ). Así pois, as frecuencias de cibervitimización por intimidacións (véxase Táboa 71) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis.

**Táboa 71.** Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas

|                      |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|----------------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                      |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Vítima Intimidacións | Non           | Reconto             | 588                                    | 411                    | 45                 | 6                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | 551.7                                  | 416.2                  | 46.1               | 5.9                              |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 4                                      | 13                     | 2                  | 0                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | 10.3                                   | 70.8                   | .9                 | .1                               |
| Total                |               | Reconto             | 562                                    | 424                    | 47                 | 6                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | 562.0                                  | 424.0                  | 47.0               | 6.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

No referente á perpetración de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por insultos xa que  $\chi^2(3) = 12.041$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .110,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de perpetración de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 72) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis.

**Táboa 72.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por insultos e frecuencia de uso de Internet en horas

|                       |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|-----------------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                       |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Perpetración Insultos | Non           | Reconto             | 532                                    | 371                    | 36                 | 6                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 525.5                                  | 374.1                  | 39.5               | 5.8                              |
|                       | 1 vez ou máis | Reconto             | 13                                     | 17                     | 5                  | 0                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 19.5                                   | 13.9                   | 1.5                | .2                               |
| Total                 |               | Reconto             | 545                                    | 388                    | 41                 | 6                                |
|                       |               | Frecuencia esperada | 545.0                                  | 388.0                  | 41.0               | 6.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por ameazas xa que  $\chi^2(3) = 21.908$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .146,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de perpetración de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 73) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan tres horas ou máis.

**Táboa 73.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en horas

|                      |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|----------------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                      |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Perpetración Ameazas | Non           | Reconto             | 555                                    | 403                    | 43                 | 5                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | 554.4                                  | 402.6                  | 44.0               | 5.0                              |
|                      | 1 vez ou máis | Reconto             | 0                                      | 0                      | 1                  | 0                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | .6                                     | .4                     | .0                 | .0                               |
| Total                |               | Reconto             | 555                                    | 403                    | 44                 | 5                                |
|                      |               | Frecuencia esperada | 555.0                                  | 403.0                  | 44.0               | 5.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

Para concluír, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por burlas xa que  $\chi^2 (3) = 21\ 908$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .146,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de perpetración de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 74) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis.

**Táboa 74.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e frecuencia de uso de Internet en horas

|                     |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|---------------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                     |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 524                                    | 368                    | 39                 | 5                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 518.0                                  | 371.5                  | 41.7               | 4.8                              |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 10                                     | 15                     | 4                  | 0                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 16.0                                   | 11.5                   | 1.3                | .2                               |
| Total               |               | Reconto             | 534                                    | 383                    | 43                 | 5                                |
|                     |               | Frecuencia esperada | 534.0                                  | 383.0                  | 43.0               | 5.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

No referente á testemuña de ciberacoso, existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por ameazas xa que  $\chi^2 (3) = 18\ 654$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .140,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de testemuña de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 75) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que o empregan entre unha e dúas horas ou tres horas ou máis como tamén os de aquelas familias que descoñecen a frecuencia.

**Táboa 75.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e frecuencia de uso de Internet en horas

|                   |               |                     | Frecuencia de uso de Internet en horas |                        |                    |                                  |
|-------------------|---------------|---------------------|--|------------------------|--------------------|----------------------------------|
|                   |               |                     | Menos dunha hora                       | Entre unha hora e dúas | Tres horas ou máis | A familia descoñece a frecuencia |
| Testemuña Ameazas | Non           | Reconto             | 503                                    | 357                    | 37                 | 5                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 499.0                                  | 357.5                  | 38.8               | 6.8                              |
|                   | 1 vez ou máis | Reconto             | 12                                     | 12                     | 3                  | 2                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 16.0                                   | 11.5                   | 1.2                | .2                               |
| Total             |               | Reconto             | 515                                    | 369                    | 40                 | 7                                |
|                   |               | Frecuencia esperada | 515.0                                  | 369.0                  | 40.0               | 7.0                              |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, as frecuencias de uso entre unha e dúas, tres horas ou máis, e incluso que as familias descoñezan a frecuencia en horas de uso de Internet, presentan unha asociación tanto coa cibervitimización por insultos, burlas e intimidacións; como coa perpetración de ciberacoso por insultos, ameazas e burlas; e, finalmente, con ser testemuña de ciberacoso por ameazas. Estes resultados son similares aos da Comisión Europea (2008) nos se identificou como factor de risco do ciberacoso, unha frecuencia de uso elevada das tecnoloxías. Tamén concordan coa docente de Educación Primaria que afirma que “hai un abuso do uso das tecnoloxías da información e a comunicación polos menores”.

#### *Lugar de conexión a Internet do menor*

Centrándonos no lugar dende onde o menor realiza a conexión a Internet, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por burlas e que o menor se conecte a Internet dende o propio cuarto xa que  $\chi^2(1) = 8289$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve ( $\phi = .092$ ,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de perpetración de ciberacoso por burlas (véxase Táboa 76) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que se conectan a Internet dende o seu propio cuarto.

**Táboa 76.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por burlas e conectarse a Internet dende o seu propio cuarto

|                     |               |                     | Conectarse a Internet dende o seu propio cuarto |       |
|---------------------|---------------|---------------------|---|-------|
|                     |               |                     | Si  | Non   |
| Perpetración Burlas | Non           | Reconto             | 115   | 828   |
|                     |               | Frecuencia esperada | 120.2   | 822.8 |
|                     | 1 vez ou máis | Reconto             | 9   | 21    |
|                     |               | Frecuencia esperada | 3.8   | 26.2  |
| Total               |               | Reconto             | 124   | 849   |
|                     |               | Frecuencia esperada | 124.0   | 849.0 |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por intimidacións e que o menor se conecte a Internet dende o seu propio cuarto xa que  $\chi^2(1) = 4952$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e leve ( $\phi = .070$ ,  $p < 0.05$ ). As frecuencias de perpetración de ciberacoso por intimidacións (véxase Táboa 77) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso dos nenos e nenas que se conectan a Internet dende o seu propio cuarto.

**Táboa 77.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por intimidacións e conectarse a Internet dende o propio cuarto do menor

|                            |               |                     | Conectarse a Internet dende o seu propio cuarto |       |
|----------------------------|---------------|---------------------|---|-------|
|                            |               |                     | Si  | Non   |
| Perpetración Intimidacións | Non           | Reconto             | 128   | 880   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 129.5   | 878.5 |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 2   | 2     |
|                            |               | Frecuencia esperada | .5  | 3.5   |
| Total                      |               | Reconto             | 130   | 882   |
|                            |               | Frecuencia esperada | 130.0   | 882.0 |

Fonte: Elaboración propia.

En resumo, asóciase a conexión a Internet dende o propio cuarto do menor coa perpetración de ciberacoso tanto por burlas como por intimidacións a diferenza de outros lugares de conexión como zonas comúns do fogar ou un lugar específico habilitado para iso. Os resultados obtidos tamén concordan coa investigación realizada pola Comisión Europea (2008) na que si indicaba que os menores que empregaban o ordenador dende o seu propio cuarto tiñan unha maior probabilidade de ter conflitos no uso das tecnoloxías.

- **Relación coa comunidade educativa**

*Falou co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías*

Determinouse unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(2) = 6978$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .085,  $p < 0.05$ ). As frecuencias testemuña de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 78) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que falan co profesorado.

**Táboa 78.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                            |               |                     | Falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|----------------------------|---------------|---------------------|---|-------|---------|
|                            |               |                     | Si  | Non   | Non sei |
| Testemuña Exclusión Social | Non           | Reconto             | 222   | 646   | 16      |
|                            |               | Frecuencia esperada | 231.4   | 636.9 | 15.7    |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 28  | 42    | 1       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 18.6  | 51.1  | 1.3     |
| Total                      |               | Reconto             | 250   | 688   | 17      |
|                            |               | Frecuencia esperada | 250.0   | 688.0 | 17.0    |

Fonte: Elaboración propia.

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por insultos e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(2) = 8422$ ,  $p < 0.05$ . Estamos en disposición de identificar unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .093,  $p < 0.05$ ). En canto ás frecuencias de testemuña de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 79) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que falan co profesorado ou que indican que non saben se o fixeron ou non.

**Táboa 79.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por insultos e falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                    |               |                     | Falar co profesorado sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|--------------------|---------------|---------------------|---|-------|---------|
|                    |               |                     | Si  | Non   | Non sei |
| Testemuña Insultos | Non           | Reconto             | 203   | 606   | 12      |
|                    |               | Frecuencia esperada | 216.2   | 591.9 | 12.9    |
|                    | 1 vez ou máis | Reconto             | 49  | 84    | 3       |
|                    |               | Frecuencia esperada | 35.8  | 98.1  | 2.1     |
| Total              |               | Reconto             | 252   | 690   | 15      |
|                    |               | Frecuencia esperada | 252.0   | 690.0 | 15.0    |

Fonte: Elaboración propia.

### *Falou coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías*

Identificouse unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2(2) = 8378$ ,  $p < 0.05$ . Falamos dunha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .093,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias de testemuña de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 80) foron superiores ás



frecuencias esperadas no caso das familias que falan coas familias dos compañeiros ou que indican que non saben se o fixeron ou non.

**Táboa 80.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por exclusión social e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                            |               |                     | Falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|----------------------------|---------------|---------------------|--|-------|---------|
|                            |               |                     | Si   | Non   | Non sei |
| Testemuña Exclusión Social | Non           | Reconto             | 480  | 396   | 7       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 491.1  | 384.5 | 7.4     |
|                            | 1 vez ou máis | Reconto             | 50   | 19    | 1       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 38.9   | 30.5  | .6      |
| Total                      |               | Reconto             | 530  | 415   | 8       |
|                            |               | Frecuencia esperada | 530.0  | 415.0 | 8.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Ademais, existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por insultos e a comunicación con outros proxenitores xa que  $\chi^2 (2) = 6597$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .083,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias testemuña de ciberacoso por insultos (véxase Táboa 81) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que falan coas familias dos compañeiros ou que indican que non saben se o fixeron ou non.

**Táboa 81.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por insultos e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                    |               |                     | Falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|--------------------|---------------|---------------------|--|-------|---------|
|                    |               |                     | Si   | Non   | Non sei |
| Testemuña Insultos | Non           | Reconto             | 437  | 379   | 5       |
|                    |               | Frecuencia esperada | 448.8  | 366.2 | 6.0     |
|                    | 1 vez ou máis | Reconto             | 85   | 47    | 2       |
|                    |               | Frecuencia esperada | 73.2   | 59.8  | 1.0     |
| Total              |               | Reconto             | 522  | 426   | 7       |
|                    |               | Frecuencia esperada | 522.0  | 426.0 | 7.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Tamén existe unha asociación estatisticamente significativa entre ser testemuña de ciberacoso por ameazas e falar con outras familias xa que  $\chi^2 (2) = 16\,469$ ,  $p < 0.05$ . Consiste nunha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .127,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias testemuña de ciberacoso por ameazas (véxase Táboa 82)



foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que indican que non saben se falan coas familias dos compañeiros ou non.

**Táboa 82.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por ameazas e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                   |               |                     | Falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|-------------------|---------------|---------------------|--|-------|---------|
|                   |               |                     | Si   | Non   | Non sei |
| Testemuña Ameazas | Non           | Reconto             | 502  | 404   | 5       |
|                   |               | Frecuencia esperada | 502.0  | 402.2 | 6.8     |
|                   | 1 vez ou máis | Reconto             | 16   | 11    | 2       |
|                   |               | Frecuencia esperada | 16.0   | 12.8  | .2      |
| Total             |               | Reconto             | 518  | 415   | 7       |
|                   |               | Frecuencia esperada | 518.0  | 415.0 | 7.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por falsos rumores e a comunicación con outras familias sobre as tecnoloxías xa que  $\chi^2(2) = 41.457$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia = .199,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 83) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que falan coas familias dos compañeiros ou aquelas que non saben se falan ou non.

**Táboa 83.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías

|                             |               |                     | Falar coas familias dos compañeiros sobre cuestións referidas ao uso das tecnoloxías |       |         |
|-----------------------------|---------------|---------------------|--|-------|---------|
|                             |               |                     | Si   | Non   | Non sei |
| Perpetración Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 543  | 452   | 7       |
|                             |               | Frecuencia esperada | 543.4  | 450.7 | 8.0     |
|                             | 1 vez ou máis | Reconto             | 2  | 0     | 1       |
|                             |               | Frecuencia esperada | 1.6  | 1.3   | .0      |
| Total                       |               | Reconto             | 545  | 452   | 8       |
|                             |               | Frecuencia esperada | 545.0  | 452.0 | 8.0     |

Fonte: Elaboración propia.

*Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías*

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre cibervitimización por insultos e a comunicación dalgún incidente relacionado co uso das tecnoloxías dende o centro xa que  $\chi^2(2) = 5983$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve

(Coeficiente de continxencia= .075,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias cibervitimización por insultos (véxase Táboa 84) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias ás que lles comunicaron do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías.

**Táboa 84.** Táboa de continxencia cibervitimización por insultos e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías

|                 |               |                     | Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías |        |         |
|-----------------|---------------|---------------------|---|--------|---------|
|                 |               |                     | Si  | Non    | Non sei |
| Vítima Insultos | Non           | Reconto             | 34  | 945    | 7       |
|                 |               | Frecuencia esperada | 37.5  | 941.9  | 6.6     |
|                 | 1 vez ou máis | Reconto             | 6   | 59     | 0       |
|                 |               | Frecuencia esperada | 2.5   | 62.1   | .4      |
| Total           |               | Reconto             | 40  | 1004   | 7       |
|                 |               | Frecuencia esperada | 40.0  | 1004.0 | 7.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Existe unha asociación estatisticamente significativa cibervitimización por ameazas e a comunicación dende o centro educativo dalgún incidente relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (2) = 6869$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación estatisticamente significativa e leve (Coeficiente de continxencia= .080,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 85) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias ás que lles comunicaron do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías.

**Táboa 85.** Táboa de continxencia cibervitimización por ameazas e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías

|                |               |                     | Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías |        |         |
|----------------|---------------|---------------------|---|--------|---------|
|                |               |                     | Si  | Non    | Non sei |
| Vítima Ameazas | Non           | Reconto             | 38  | 992    | 7       |
|                |               | Frecuencia esperada | 40.2  | 989.9  | 6.9     |
|                | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 17     | 0       |
|                |               | Frecuencia esperada | .8  | 19.1   | .1      |
| Total          |               | Reconto             | 41  | 1009   | 7       |
|                |               | Frecuencia esperada | 41.0  | 1009.0 | 7.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por exclusión social e ser informados dalgún incidente relacionado coas tecnoloxías por parte do centro educativo xa que  $\chi^2 (2) = 14\,984$ ,  $p < 0.05$ . Referímonos a unha relación

estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .120,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por exclusión social (véxase Táboa 86) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que foron informadas dalgún incidente ao respecto.

**Táboa 86.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por exclusión social e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías

|                               |               |                     | Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías |       |         |
|-------------------------------|---------------|---------------------|---|-------|---------|
|                               |               |                     | Si  | Non   | Non sei |
| Perpetración Exclusión Social | Non           | Reconto             | 36  | 973   | 6       |
|                               |               | Frecuencia esperada | 38.5  | 970.5 | 5.9     |
|                               | 1 vez ou máis | Reconto             | 3   | 9     | 0       |
|                               |               | Frecuencia esperada | .5  | 11.5  | .1      |
|                               | Total         | Reconto             | 39  | 982   | 6       |
|                               |               | Frecuencia esperada | 39.0  | 982.0 | 6.0     |

Fonte: Elaboración propia.

Existe unha asociación estatisticamente significativa entre perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías xa que  $\chi^2 (2) = 58.999$ ,  $p < 0.05$ . Indicamos unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia= .234,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias perpetración de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 87) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que non saben se foron ou non informadas dalgún incidente ao respecto.

**Táboa 87.** Táboa de continxencia perpetración de ciberacoso por falsos rumores e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías

|                             |               |                     | Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías |       |         |
|-----------------------------|---------------|---------------------|---|-------|---------|
|                             |               |                     | Si  | Non   | Non sei |
| Perpetración Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 268   | 734   | 16      |
|                             |               | Frecuencia esperada | 267.7   | 733.3 | 17.0    |
|                             | 1 vez ou máis | Reconto             | 0   | 0     | 1       |
|                             |               | Frecuencia esperada | .3  | .7    | .0      |
| Total                       |               | Reconto             | 268   | 734   | 17      |
|                             |               | Frecuencia esperada | 268.0   | 734.0 | 17.0    |

Fonte: Elaboración propia.

Por último, existe unha asociación estatisticamente significativa entre testemuña de ciberacoso por falsos rumores e ser informados polo centro educativo dalgún incidente ao

respecto xa que  $\chi^2 (2) = 9502$ ,  $p < 0.05$ . É unha relación estatisticamente significativa e moderada (Coeficiente de continxencia = .101,  $p < 0.05$ ). Neste senso, as frecuencias testemuña de ciberacoso por falsos rumores (véxase Táboa 88) foron superiores ás frecuencias esperadas no caso das familias que non saben se lles comunicaron do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías.

**Táboa 88.** Táboa de continxencia testemuña de ciberacoso por falsos rumores e comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías

|                          |               |                     | Comunicáronlle do centro educativo algún incidente relacionado co uso das tecnoloxías |       |         |
|--------------------------|---------------|---------------------|---|-------|---------|
|                          |               |                     | Si  | Non   | Non sei |
| Testemuña Falsos Rumores | Non           | Reconto             | 29  | 828   | 3       |
|                          |               | Frecuencia esperada | 33.3  | 823.0 | 3.7     |
|                          | 1 vez ou máis | Reconto             | 7   | 62    | 1       |
|                          |               | Frecuencia esperada | 2.7   | 67.0  | .3      |
| Total                    |               | Reconto             | 36  | 890   | 4       |
|                          |               | Frecuencia esperada | 36.0  | 890.0 | 4.0     |

Fonte: Elaboración propia.

En conclusión, nesta sección abordouse a análise e discusión dos resultados, estudamos o perfil das familias, atendendo as variables socio-demográficas como a idade, o país de nacemento, o nivel educativo que teñen acadado e a composición do fogar. Seguidamente mencionouse a relación das familias coas tecnoloxías da información e da comunicación, esclarecendo tanto os recursos dos que dispoñen como o uso que fan das tecnoloxías e o seu coñecemento. Despois afondouse no perfil dos nenos e nenas do fogar que cursan quinto ou sexto de Educación Primaria. Para iso, puxemos o foco nos dispositivos que emprega, na finalidade de uso, nas frecuencias de uso, na franxa horaria máis habitual e finalmente, no lugar dende onde as empregan.

Tras esta análise pormenorizada dos perfís dos participantes, continuamos prestando especial atención ás prácticas educativas relacionadas coas tecnoloxías da información e a comunicación. Para esta tarefa, esclarecéronse as respostas ás diversas situacións na Rede, baseándonos nas dimensións regulación-control e comunicación-apoio, é dicir, nos estilos educativos parentais. Mencionouse tamén se houbo comunicación co profesorado do centro educativo, coas familias dos compañeiros e compañeiras e co centro educativo en relación ao uso das tecnoloxías polos menores.

Finalmente, fixemos referencia ás experiencias concretas de ciberacoso esclarecendo a incidencia do fenómeno na nosa contorna, identificando os tipos máis frecuentes en función de cada un dos roles principais: vítima, perpetrador ou perpetradora e testemuña. Para concluír, estudouse a relación existente entre o ciberacoso e as variables da investigación que foron, principalmente, variables familiares tanto estruturais como dinámicas.





## **CONCLUSIONES**



## CONCLUSIÓNS

Comezaremos esta última sección realizando unha síntese dos resultados da investigación realizada. Tendo en consideración a extensión dos aspectos abordados, convén que nos centremos exclusivamente naqueles máis representativos de acordo cos obxectivos que guiaron este estudo, e que están vinculados tanto ao marco teórico como ao percorrido empírico. Neste sentido, os principais eixos que vertebraron a presente investigación son "familia", "ciberacoso" e "educación".

Tras a análise teórica levada a cabo na primeira parte, consideramos que realizamos un estudo exhaustivo do ciberacoso, sendo este, como xa comentamos, un fenómeno complexo e multidimensional. Precisamente por iso sostemos que a intervención pedagóxica debe dar resposta ás múltiples variables implicadas, entre as que destacamos, pola súa relevancia, as variables familiares.

Tratando de que a secuencia concorde coa estrutura da información presentada, comezamos polo primeiro capítulo, unha sección que permitiu o achegamento ao fenómeno do ciberacoso no escenario da Sociedade Rede. Contextualizouse a violencia dende unha perspectiva estrutural e cultural, e en estreita relación coa contorna familiar e escolar. Referímonos a dúas contornas de socialización que interaccionan no ciberespazo de maneira continuada, e nos que gañou espazo a cultura da virtualidade real, traendo consigo profundas transformacións que afectan á principal institución que configura o núcleo da Sociedade Rede, a familia.



Non é de estrañar que coa chegada das tecnoloxías da información e a comunicación asistísemos á creación dun novo escenario no que a aprendizaxe cultural nútrese de maneira continuada das interaccións que teñen lugar en Internet. Neste novo escenario global, é onde agora se constrúen as identidades, os valores, as crenzas que sosteñen os sentimentos e que, ao mesmo tempo, guían os nosos comportamentos, tanto no plano físico como no virtual. Por este motivo, cobran especial relevancia os procesos educativos que teñen lugar na contorna familiar que, como é ben sabido, son a chave do desenvolvemento integral dos descendentes.

Neste sentido, a educación desempeña un papel decisivo xa que é o elemento fundamental para a convivencia nun mundo globalizado, diverso e continuamente interconectado. Por este motivo, estudamos o fenómeno do ciberacoso dende unha perspectiva familiar e, tendo presente, o enfoque socioecolóxico que determina á familia como un dos sistemas centrais da sociedade. Un escenario social determinante no desenvolvemento dos individuos que, ao mesmo tempo, está influenciado polos distintos sistemas socioculturais nos que está inmerso.

Esta perspectiva teórica concrétese nas principais teorías que explican a agresividade nos seres humanos, dando conta de que no seu inicio eran teorías centradas no individuo para posteriormente comprender ao suxeito na súa contorna sociocultural, sendo o enfoque socioecolóxico una das teorías máis empregadas na actualidade para explicar o fenómeno do ciberacoso. Tal como xa indicamos anteriormente, atendemos a un fenómeno de difícil delimitación conceptual, que precisa unha revisión exhaustiva dos seus atributos conceptuais, especialmente, da agresividade, a repetición e o desequilibrio de poder.

Como non podía ser doutro xeito, abordamos un segundo capítulo centrado no fenómeno profundando nesas características e tamén prestando especial atención ás variables tanto individuais como familiares que se relacionan co ciberacoso. Neste senso, indicamos aquelas variables individuais en función de cada rol (vitimización de ciberacoso, perpetración e testemuñas do fenómeno), centrándonos máis pormenorizadamente nas variables familiares estatisticamente asociadas co ciberacoso entre os menores.

Para iso, estudamos as variables familiares diferenciando as variables estruturais (*background*) e as variables dinámicas, sendo estas últimas as susceptibles de intervención pedagóxica. Deste xeito, concluímos que a comunicación, o apoio e a cohesión familiar son os principais factores de protección, mentres que a violencia intrafamiliar e a ausencia de

regulación do uso das tecnoloxías no fogar foron variables identificadas como factores de risco

A situación actual que teñen as familias coas tecnoloxías da información e a comunicación pon de manifesto a dificultade na regulación dos recursos tecnolóxicos cos que contan no fogar, unha dificultade que se ve condicionada polas competencias que teñen os proxenitores. Este panorama permítenos identificar a importancia da competencia dixital parental e dos patróns de mediación parental do uso das tecnoloxías polos menores en relación coa vitimización de ciberacoso, a perpetración e as testemuñas do fenómeno.

Por estes motivos, estudamos as prácticas educativas que, consciente ou inconscientemente, se desenvolven na contorna familiar a fin de regular o uso que realizan os nenos e nenas das tecnoloxías. Neste paso, afrontamos o desafío de deseñar unha proposta de estilos educativos de mediación parental dos dispositivos tecnolóxicos establecendo dúas dimensións: regulación-control e comunicación-apoio. Da combinación de ambas dimensións, dérivase unha clasificación na que indicamos catro estilos: autoritario (elevado grao de regulación-control e escaso de comunicación-apoio), democrático (elevado grao de regulación-control e de comunicación-apoio), permisivo-neglixente (escaso grao de regulación-control e de comunicación-apoio), e finalmente, permisivo-indulxente (escaso grao de regulación-control pero elevado grao de comunicación-apoio).

Xustamente, tras a análise estatística destas variables en relación coas experiencias concretas de ciberacoso informadas polas familias, atopamos que as familias que foron menos implicadas en situacións de ciberacoso empregan unha mediación parental que se corresponde, en maior medida, co estilo democrático. Pola contra, o estilo autoritario foi o máis frecuente e altamente asociado coas experiencias de ciberacoso dos menores tanto na cibervitimización, a ciberperpetración, coma os que foron testemuñas do fenómeno. Os estilos permisivos, indulxente e neglixente, mostraron frecuencias moi reducidas pero tamén altamente asociadas co fenómeno.

No terceiro dos capítulos, o estudo da normativa, tanto a nivel nacional como autonómico, que fai referencia ao fenómeno permitiunos comprobar que polo momento non existe un texto sólido que recolla a regulación legal do ciberacoso. O certo é que polo momento é unha cuestión que se atopa diluída na normativa que contempla os dereitos dos menores. Esta é, por

tanto, unha cuestión pendente para a Administración.

Despois de constatar que se trata dun asunto que, especificamente, non se considerou na normativa, profundamos nos programas de formación parental tratando de identificar os enfoques máis adecuados para responder o fenómeno do ciberacoso. Previamente detivémonos na análise dos programas de prevención do ciberacoso e do correcto uso das tecnoloxías no fogar no marco da parentalidade positiva. Isto permitiunos poñer de manifesto a escasa presenza da intervención pedagóxica familiar nos programas de prevención e intervención no ciberacoso. Evidenciouse unha reducida inclusión das familias nestes programas preventivos, a pesar de ser recoñecida como o escenario educativo da primeira socialización e, por tanto, unha contorna determinante para o desenvolvemento social e emocional do alumnado, pero tamén para o uso responsable das tecnoloxías da información e a comunicación.

De feito, recoñeceuse a importancia das competencias dixitais parentais que mostraron claramente a necesidade de desenvolver programas de prevención e intervención do ciberacoso que contemplan tanto a alfabetización dixital parental como a mediación parental do uso das tecnoloxías, concretamente, propiciando un estilo democrático nas dimensións regulación-control e comunicación-apoio.

A segunda parte da Tese permitiu identificar aquelas familiares que se relacionan estatisticamente coas experiencias de ciberacoso do alumnado de Educación Primaria. Neste senso, destacaron as variables dinámicas tales como a mediación parental do uso das tecnoloxías, as actitudes das familias cara ás tecnoloxías, a competencia dixital dos proxenitores e a relación das familias coa contorna educativa. Con todo, tamén foron identificadas variables estruturais relativas á conformación do núcleo familiar así como variables do centro educativo como o tipo e o grao de ruralidade.

Concretamente, constatamos que as familias empregan un estilo de mediación parental do uso das tecnoloxías principalmente autoritario no que respecta á regulación e control que fan dos seus fillos e fillas. Pola outra banda, mostran unha elevada frecuencia de respostas que se asocian co estilo democrático en canto á dimensión vinculada á comunicación e ao apoio.

Así pois, os resultados dos cuestionarios dirixidos ás familias ademais de concordar coas

conclusións derivadas do percorrido teórico realizado nos tres primeiros capítulos tamén gardan unha estreita relación coas cuestións destacadas nas entrevistas realizadas aos profesionais. En particular, referímonos á importancia que outorgan á competencia dixital dos proxenitores, á vez que recoñecen as dificultades que atopan os pais e nais para regular o uso das tecnoloxías no fogar e a necesidade de poñer en marcha, dende unha perspectiva interdisciplinar, programas de intervención educativa orientados ás familias. Por suposto, engadimos, sempre dende os principios que promoven unha parentalidade positiva.

Por todo isto, os eixos da prevención do ciberacoso na contorna familiar deben, cando menos, responder a tres aspectos chave: 1) a mellora da competencia dixital das familias, 2) o desenvolvemento de competencias que lles permitan regular o uso das tecnoloxías da información e a comunicación que realizan os seus fillos e fillas, e 3) o establecemento de relacións máis estreitas co centro escolar e os seus profesionais.

Sen ánimo de ser exhaustivos, unha proposta desta natureza dirixida ás familias debería ter, polo menos, os seguintes obxectivos específicos: a) identificar as situacións que poidan derivar en ciberacoso; b) mellorar a competencia dixital; c) desenvolver estratexias de mediación parental dende as dimensións regulación-control e comunicación-apoio; d) promover a relación das familias co resto de membros da comunidade educativa.

O certo é que as posibilidades de actuación son moitas e as estratexias que podemos utilizar tamén son diversas. Con todo, os eixos desta proposta formuláronse coa mirada posta no empoderamento das familias, tratando de aproveitar as súas fortalezas e relegando a un segundo plano as debilidades. Ademais, deberemos contar co compromiso dos centros educativos e os seus profesionais, pero tamén sería valioso implicar aos servizos sociais dos concellos. Non esquezamos que os seus profesionais coñecen de primeira man as necesidades das familias, sobre todo, daquelas que deben afrontar situacións de maior vulnerabilidade.

Precisamente nesta dirección sería interesante seguir traballando no futuro. É dicir, concretando os eixos da nosa proposta no deseño, implementación e avaliación dun programa de intervención socioeducativo dirixido ás familias cuxos fillos e fillas estudan Educación Primaria. Para iso será fundamental outorgar un papel destacado aos centros educativos, espazo máis apropiado para situar unha proposta na que tamén é fundamental promover relacións máis estreitas entre familia e escola.

A modo de síntese, e despois do traballo realizado, pensamos que alcanzamos os obxectivos que marcaron o rumbo desta Tese de Doutoramento e estamos en condicións de presentar as conclusións máis específicas en relación co tema de estudo:

- As variables familiares vinculadas á mediación parental do uso das tecnoloxías polos menores foron estatisticamente significativas.
- Os estilos de mediación parental máis frecuentes foron o autoritario, na dimensión sobre a regulación-control, e o democrático, na dimensión sobre a comunicación-apoio.
- As familias necesitan desenvolver competencias dixitais que lles permitan regular o uso dos recursos tecnolóxicos que realizan os menores.
- O grao de ruralidade dos centros educativos e o tipo de centro son variables que, significativamente, están asociadas co ciberacoso.
- A relación das familias coa contorna educativa é tamén, dende o punto de vista estatístico, unha variable que se relaciona significativamente co fenómeno.
- Familia, escola, administracións públicas e sociedade civil deben considerar o desenvolvemento conxunto de programas de prevención do ciberacoso que outorguen un papel destacado ás familias.
- Os programas de prevención do ciberacoso deben partir da análise da situación das necesidades detectadas na contorna porque as diferenzas culturais son significativas.

Non podemos rematar sen recoñecer que a Tese desenvolta presenta certas limitacións como o emprego dun cuestionario *ad hoc* e unha mostra non representativa da poboación. Con todo, abre novas vías de investigación no campo da mediación parental do uso das tecnoloxías na nosa contorna. E, sobre todo, destaca a importancia de axudar ás familias para xestionar un problema que seguramente nun futuro non moi afastado traerá consigo novos desafíos que deberemos abordar, unha vez máis, confiando nas posibilidades da intervención educativa.



## **CONCLUSIONS**



## CONCLUSIONS

We will begin this last section by summarizing the results of the research carried out. Bearing in mind the scope of the aspects covered by this study, we should focus exclusively on those that are the most representative in accordance with the objectives of this study, and which are linked both to the theoretical framework and to the empirical path. In this sense, the main concepts that make up the backbone of this research are "family", "cyberbullying", and "education".

After conducting a theoretical analysis in the first part, we carried out an exhaustive study of cyberbullying, which is a complex and multidimensional phenomenon, as already explained. That is precisely why we believe that the pedagogical intervention must respond to the various variables involved, among which we mention, due to their relevance, family variables.

Taking into account the structure of the presented information, the first chapter is a section that allowed the approach to the phenomenon of cyberbullying in the scenario of the Network Society. Violence was contextualized from a structural and cultural perspective, and in close relationship with the family and school environment. We referred to two socialization contexts that interact in cyberspace in a continuous manner, and in which the culture of real virtuality gained prominence, bringing in profound transformations that affect the main institution making up the core of the Network Society, the family.

It is not surprising that, with the advent of information and communication technologies, we



have witnessed the creation of a new scenario in which cultural learning is continuously nourished by the interactions occurring on the Internet. This new global situation is where identities are being constructed, along with values, beliefs grounded on feelings and which, at the same time, guide our behaviors, both in the physical and in the virtual context. For this reason, the educational processes that take place within the family are particularly relevant, since it is well-known that they are the key to the integral development of the descendants.

Education plays a decisive role, since it is a fundamental element for coexistence in a global, diverse and continuously interconnected world. For this reason, we studied the phenomenon of cyberbullying from a family perspective and taking into consideration the socio-ecological approach that determines the family as one of the central systems of society. This social context is determining in the development of individuals and, at the same time, is influenced by the different socio-cultural systems in which it is immersed.

This theoretical perspective takes concrete form in the main theories that explain the aggressiveness in human beings; it was shown that originally there were theories focused on the individual, but later the subject was understood in their sociocultural system. The socio-ecological approach is one of the most commonly used theories to explain the phenomenon of cyberbullying today. As indicated above, we are dealing with a phenomenon of difficult conceptual delimitation, which requires an exhaustive review of its conceptual attributes, especially in terms of aggressiveness, repetition and power imbalance.

Consequently, the second chapter focused on the phenomenon by delving into these characteristics and also paying particular attention to both individual and family variables that relate to cyberbullying. We pointed out the individual variables according to each role (cyberbullying victimization, perpetration and witnesses of the phenomenon), focusing in more detail on the family variables statistically associated with cyberbullying among minors.

To this end, we studied the family variables distinguishing between structural variables (background) and dynamic variables, the latter being susceptible to pedagogical intervention. Thus, we conclude that family communication, support and cohesion are the main protective factors, while domestic violence and the lack of parental mediation of children's technology use at home were variables identified as risk factors.

The current situation of families with information and communication technologies highlights the difficulty in setting rules for the technological resources they have at home, a difficulty that is conditioned by the skills parents have. This overview allowed us to identify the importance of parents' digital literacy competence and parental mediation patterns of technology use by children in relation to cyberbullying victimization, perpetration and witnesses to the phenomenon.

For these reasons, we studied the educational practices that, consciously or unconsciously, are being developed within the family in order to mediate the children's technology use at home. At that point, we faced the challenge of designing a proposal for educational styles of parental mediation of technological devices, establishing two key dimensions: regulation-control and communication-support. The combination of both dimensions led to a classification with four educational styles: authoritarian (high degree of regulation-control and low degree of communication-support), authoritative (high degree of regulation-control and communication-support), permissive-neglecting (low degree of regulation-control and communication-support), and finally, permissive-indulgent (low degree of regulation-control and high degree of communication-support).

After the statistical analysis of these variables in relation to the specific experiences of cyberbullying reported by families, we found that families who experienced less cyberbullying situations use a parental mediation corresponding to a greater extent to the authoritative style. On the contrary, the authoritarian style was the most commonly and highly associated with the cyberbullying experiences of minors in cybervictimization, cyberperpetration, as well as witnessing of the phenomenon. The cases of permissive styles, indulgent and neglecting, were limited, but they were also highly associated with the phenomenon.

The third chapter focused on the study of the regulations referring to the phenomenon, both at a national and regional level. This revealed that, for the time being, there was no solid text that included a legal regulation of cyberbullying. The truth is that, at present, it is an issue that is shrouded in ambiguity within the legislation that covers the minors' rights. This is therefore an open issue that needs to be addressed by the Educational Administration.

After noting that this is an issue that was not specifically considered in the legislation, we

delved into parental training programs, in an attempt to identify the most appropriate approaches to respond to the phenomenon of cyberbullying. Before that, we focused on the analysis of programs for the prevention of cyberbullying and the correct use of technologies in the home within the framework of positive parenting. This allowed us to highlight the low presence of family pedagogical intervention in the cyberbullying prevention and intervention programs. There was evidence of low involvement of families in these preventive programs despite being recognized as the educational setting for the first socialization and, therefore, a determining context for the social and emotional development of students, but also for their responsible use of information and communication technologies.

In fact, the importance of parents' digital literacy competence was recognized, which clearly showed the need to develop cyberbullying prevention and intervention programs that include both parents' digital literacy competence and parental mediation in the use of technologies, more specifically, promoting an authoritative style in the regulation-control and communication-support dimensions.

The second part of the Thesis identified the family members who were statistically related to cyberbullying experiences of Primary Education students. We should point out the dynamic variables such as the parental mediation in the use of technologies, families' attitudes towards technologies, the parents' digital literacy competence, and the relationship between families and the educational environment. However, structural variables relating to the composition of the family nucleus were also identified, as well as school variables such as the type and degree of rurality.

More specifically, we noted that families used mainly an authoritarian style regarding the parental mediation in the use of technologies, setting of rules, and control exerted over their children. On the other hand, they showed a high frequency of responses that are associated with the authoritative style in terms of the dimension linked to communication and support.

Thus, the results of the questionnaires addressed to the families, in addition to the conclusions derived from the theoretical concepts set out in the first three chapters, are also closely related to the issues outlined in the interviews carried out with the professionals. In particular, we refer to the importance they attach to the parents' digital literacy competence, while recognizing the difficulties parents encounter in mediating the children's technology use at

home and the need to implement, from an interdisciplinary perspective, family-oriented educational intervention programs. However, this should always be done according to principles promoting positive parenting.

For all these reasons, the concepts of cyberbullying prevention in the family environment must, at the very least, respond to three key aspects: 1) the improvement of families' digital literacy competence; 2) the development of competences that allow mediating the children's technology use at home; and 3) the establishment of closer relationships with the school and its professionals.

Without attempting to be exhaustive, a proposal of this nature aimed at families should have at least the following specific objectives: a) identifying situations that may lead to cyberbullying; b) improving digital literacy competence; c) developing parental mediation strategies from the regulatory-control and communication-support dimensions; d) promoting the relationship between families and the rest of the members of the educational community.

The truth is that there are many possibilities for action and the strategies we can use are also diverse. However, the concepts of this proposal were set out with a view towards empowering families, attempting to make the most of their strengths and putting aside their weaknesses. In addition, we need to count on the commitment of the schools and their professionals, but involving the social services of the local governments would also be important. Let us not forget that the professionals know first-hand the families' needs, especially those who face situations of greater vulnerability.

It is precisely in this direction that it would be interesting to continue working in the future. That is, specifying the key aspects of our proposal in the design, implementation and evaluation of a socio-educational intervention program aimed at families whose children are enrolled in Primary Education. To this end, an essential step is to give a prominent role to schools, a more appropriate space for a proposal which should promote closer relationships between family and school.

To sum up, and considering the work performed in this regard, we believe that we reached the objectives set for this Doctoral Thesis, and we are able to present the most specific conclusions in relation to the subject of study:

- The family variables linked to parental mediation in the use of technologies by minors were statistically significant relation to cyberbullying victimization, perpetration and witnesses to the phenomenon.
- The most common styles of parental mediation were authoritarian, in the dimension on regulation-control, and authoritative, in the dimension on communication-support.
- Families need to develop digital literacy competence that would enable them to mediate their children's use of technological resources.
- The degree of rurality of schools and the type of school are variables that are significantly associated with cyberbullying.
- The relationship of families with the educational environment is also, from a statistical point of view, a variable that is statistically related to the phenomenon.
- Families, schools, public administrations and civil society should consider the joint development of cyberbullying prevention programs that would give families a key role.
- Cyberbullying prevention programs should start from the analysis of the situation of the needs detected in the environment because the cultural differences are significant.

We can only finish by admitting that this Thesis has certain limitations, such as the use of an *ad hoc* questionnaire and a non-representative sample of the population. However, it opens new ways of research in the field of parental mediation in the use of technologies in our environment. And, above all, it highlights the importance of helping families to manage a problem that in the not too distant future will surely bring new challenges that we will have to face, once again, with confidence in the possibilities of educational intervention.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulsalam, A. J., Al Daihani, A. E., & Francis, K. (2017). Prevalence and associated factors of peer victimization (bullying) among grades 7 and 8 middle school students in Kuwait. *International journal of pediatrics*, 1, 1-8. doi: 10.1155/2017/2862360
- Aguilar-Ramos, M. C., & Urbano, A. (2014). La necesidad de alfabetización digital e inter-generacional en la familia y la escuela. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28, 1-16.
- Alaminos, A. (2013). Las clases medias en Europa: estatus y poder en el siglo XXI. *Societa Mutamento Politica*, 4(7), 29-46.
- Albaladejo-Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* (Tese de Doutoramento, Universidad de Alicante). Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis\\_Albaladejo.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf)
- Alipan, A., Skues, J., Theiler, S., & Wise, L.(2015). Defining cyberbullying: A multiple perspectives approach. En B. K. Wiederhold, G. Riva, & M. D. Wiederhold (Eds.), *Annual review of cybertherapy and telemedicine 2015: Virtual reality in Healthcare: Medical simulation and experiential interface* (pp. 9-13). Amsterdam: IOS Press BV.
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. En P. Sturmey (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (pp. 1-14). New Jersey: John Wiley & Sons Ltd. Published. doi: 10.1002/9781119057574.whbva001



- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S., & Garcia, D. (2012). Virtual but not less real: A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. En Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223-244). West Sussex: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781119954484.ch11
- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.005
- Amorós, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Arenal, C. (1869). *La mujer del porvenir: artículos sobre las conferencias dominicales para la educación de la mujer*. Recuperado de <http://biblioteca.galiciana.gal/es/consulta/registro.cmd?id=4719>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Valencia: Episteme.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ates, B., Kaya, A., & Tunç, E. (2018). The Investigation of Predictors of Cyberbullying and Cyber Victimization in Adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 103-118. doi: 10.29329/ijpe.2018.157.9
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Ba', S. (2017). Critical theory and the work–family articulation. *Capital & Class*, 41(3), 475-492.
- Ballesteros, B., Pérez, S., Díaz, D., & Toledano, E. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según afectados*. Recuperado de <https://www.anar.org/wp->

content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-seg%C3%BAn-los-afectados.pdf

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of abnormal and social psychology*, 67(6), 601-611. doi: 10.1037/h0045550
- Barlett, C. P., & Fennel, M. (2018). Examining the relation between parental ignorance and youths' cyberbullying perpetration. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(4), 547-560. doi: 10.1037/ppm0000139
- Barlett, C. P., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Suzuki, K., Sakamoto, A., Yamaoka, A., & Katsura, R. (2014). Cross-cultural differences in cyberbullying behavior: A short-term longitudinal study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 300-313. doi: 10.1177/0022022113504622
- Barnes, H. L., & Olson, D. L. (1982). Parent-adolescent communication scale. En D. L. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). Minnesota: University of Minnesota.
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 26(54), 71-79. doi: 10.3916/c54-2018-07
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bauman, S., D. Cross, & J. L. Walker (Eds.). (2013). *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*. New York: Routledge.
- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907. doi: 10.1111/j.1467-8624.1966.tb05416.x

- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and violent behavior*, 2(4), 321-335. doi: 10.1016/s1359-1789(97)00018-9
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69. doi: 10.1002/cd.128
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Bégin, M. (2018). El Ciberacoso. Una revisión de investigaciones internacionales sobre representaciones, prevalencias, efectos y explicaciones del fenómeno. *Representaciones. Investigación en Comunicación*, 10, 52-78.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Recuperado de [http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_Bill\\_Belsey.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf)
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y educadores*, 11(1), 129-144.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., & Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160-170. doi: 10.1186/s12887-017-0907-8
- Beyazit, U., Şimşek, Ş., & Ayhan, A. B. (2017). An examination of the predictive factors of cyberbullying in adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(9), 1511-1522. doi: 10.2224/sbp.6267
- Bjereld, Y., Daneback, K., & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and youth services review*, 73, 347-351. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.01.012

- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323(7311), 480-484.
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. doi: 10.1016/j.chb.2018.05.041
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. Álvarez-Uría, & J. Varela (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp-183-194). Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2001). *Pensamiento y Acción*. Argentina: Editorial Zorzal.
- Boutin, G., & Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in human behavior*, 48, 255-260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2015). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94-119. doi: 10.1080/03637751.2015.1044256
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568-586. doi: 10.1037/0033-295x.101.4.568
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1993). Stolen knowledge. *Educational Technology*, 33(3), 10-15.

- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406. doi: 10.1080/21711976.2015.1016754
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. doi: 10.1016/j.chb.2017.07.017
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2012). Effects of violent media on aggression. En D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 231-248). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. doi: 10.1080/15388220.2014.954045
- Byung-Chul, H. (2016). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder Editorial.
- Çakır, Ö., Gezgin, D. M., & Ayas, T. (2016). The Analysis of the Relationship between Being a Cyberbully and Cybervictim among Adolescents in Terms of Different Variables. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 134-154.
- Calderero, J. F., & Bernardo, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A., & Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán, & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017

- Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. En M. Campbell, & S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices* (pp. 3-16). London: Academic Press.
- Carmosino, J. (2017). *The analysis of Cyberbullying in Elementary Schools and Teacher' Instructional Responses* (Trabajo Fin de Máster, University of Toronto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1807/72160>
- Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38. doi: 10.5944/ap.4.2.478
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School psychology international*, 34(6), 575-612. doi: 10.1177/0143034313479697
- Castells, M. (1997). An introduction to the information age. *City*, 2(7), 6-16.
- Castells, M. (2001). *La cultura de la virtualidad real: la integración de la comunicación electrónica, el fin de la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas*. Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M. (2004a). *La era de la información: La sociedad red*. Barcelona: Siglo XXI.
- Castells, M. (2004b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Siglo XXI.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., & Linchuan, J. (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Castillejo, J. L. (1985). *Educación y acción educativa. Conceptos y Propuestas*. Valencia: Nau Libres.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: Ceac.
- Castro, M., & Ruiz, C. (2004). *Análisis y tratamiento de datos de investigación educativa*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.



- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, 64, 109-123. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.02.003
- Chen, Q., Lo, C. K., Zhu, Y., Cheung, A., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Family poly-victimization and cyberbullying among adolescents in a Chinese school sample. *Child abuse & neglect*, 77, 180-187. doi: 10.1016/j.chiabu.2018.01.015
- Chibnall, S., Wallace, M., Leicht, C., & Lunghofer, L. (2006). *I-safe evaluation. Final report*. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/213715.pdf>
- Ciscar, E. (2009). *Orientación Familiar: de la capacidad a la funcionalidad*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational researcher*, 16(6), 32-38. doi: 10.3102/0013189X016006032
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Comisión Europea. (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU—a parents' perspective*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl\\_248\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_248_en.pdf)
- Comisión Europea. (2019). *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. Recuperado de <http://semantic.digital-agenda-data.eu/dataset/DESI>
- Consello de Europa. (2006). *Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>

- Corcoran, L.; Guckin, C.M.; & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression? A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5(2), 245–255. doi: 10.3390/soc5020245
- Creswell, J. (2015). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social–ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.016
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-493. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- DeHue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Del Campo. (1997). Transición demográfica y componentes del crecimiento. En Botella, J. & S. Del Campo (Eds.), *La explosión demográfica y la regulación de la natalidad* (pp. 29-44). Madrid: Síntesis.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Comunicar*, 39, 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03
- DePaolis, K., & Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, 44(3), 377-393. doi: 10.1007/s10566-014-9292-8
- Díaz, J. V. (1993). *Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem*. Valencia: Universidad de Valencia.
- DiBasilio, A. (2008). *Reducing Bullying in Middle School Students through the Use of Student-Leaders*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED501251>



- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental neurorehabilitation*, 12(3), 146-151. doi: 10.1080/17518420902971356
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, 54, 1386-1399. doi: 10.1111/j.1467-8624.1983.tb00055.x
- Doty, J. L., Gower, A. L., Rudi, J. H., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2017). Patterns of bullying and sexual harassment: Connections with parents and teachers as direct protective factors. *Journal of youth and adolescence*, 46(11), 2289-2304. doi: 10.1007/s10964-017-0698-0
- Doyle, S. S. M. (2011). *A program effects case study of the CyberSmart! Student Curriculum in a private school in Florida* (Tese de Doutoramento, Memorial University of Newfoundland). Recuperado de <https://research.library.mun.ca/9523/>
- Duhet, P. M. (1974). *Las mujeres y la Revolución*. Barcelona: Península.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, 56(3), 486-504. doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, 35, 62-72. doi: 10.1016/j.avb.2017.06.004
- Elzo, J. (2004). *La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro*. Comunicación presentada no II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo, Madrid.
- Encyclopædia Britannica. (2019). *Internet: Computer Network*. Recuperado de <https://www.britannica.com/technology/Internet>
- Engels, F. (2007). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. Recuperado de [https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el\\_origen\\_de\\_la\\_familia.pdf](https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf)
- Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American psychologist*, 37(2), 197. doi: 10.1037//0003-066x.37.2.197

- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264. doi: 10.1080/00405841.2014.947216
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73-80. doi: 10.1037/t13116-000
- Eysenck, H. J. (1994). Personality: Biological foundations. En P. A. Vernon (Ed.), *The neuropsychology of individual differences* (pp. 151-207). San Diego: Academic Press.
- Farrington, D. P. (1992). Criminal career research in the United Kingdom. *Brit. J. Criminology*, 32, 521-534.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24. doi: 10.1108/175965992009
- Farrington, K., & Chertok, E. (1993). Social conflict theories of the family. En P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods* (pp. 357-384). Boston: Springer.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., & Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernandes, F. (1964). A educação em uma sociedade tribal. En L. Pereira & M. Foracchi, *Educação e sociedade: leituras de sociologia e história* (pp. 43-61). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernández, J. J. (2004). *Lo público y lo privado en Internet: intimidad y libertad de expresión en la Red*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Finkelhor, D. (1984). *Child Sexual Abuse New Theory and Research*. New York: Free Press.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Recuperado de <http://unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV38.pdf>
- Flaquer, L. (2002). Cambios en la estructura familiar. En Casas, F. & Gómez-Granell, C. (Comp.), *Infancia, Familia y Calidad de Vida* (pp. 48-61). Barcelona: Instituto de Infancia y Mundo Urbano.

- Foucault, M. (1994). *Verdad y Poder: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Barcelona: Altaya
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1978). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galtung J. (2003). *Violencia cultural*. Recuperado de <https://www.gernikagoratur.org/web/uploads/documentos/202892edd66aaf5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/revpsicodidact.10239
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256. doi: 10.30552/ejep.v3i2.55
- García, J. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/viewFile/579/614>
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tese de Doutoramento, Universidad de Córdoba). Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Linares, M. C., De la Torre, M. J., De la Villa, M., Cerezo, M. T., & Casanova, P. F. (2014). Consistencia/Inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y

- estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325. doi: 10.1387/revpsicodidact.7219
- García-Pablos, A. (1988). *Manual de criminología. Introducción y teorías de la criminalidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Garmendia, M., Casado, M., & Martínez, G. (2015). Parental mediation strategies in Spain: predicting factors for different strategies. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 20(39), 13-27. doi: 10.1387/zer.15513
- Garmy, P., Vilhjálmsón, R., & Kristjánisdóttir, G. (2018). Bullying in school-aged children in Iceland: A cross-sectional study. *Journal of pediatric nursing*, 38, 30-34. doi: 10.1016/j.pedn.2017.05.009
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Giménez, A. M., Luengo, J. A., & Bartrina, M. (2017). What are young people doing on Internet? Use of ICT, parental supervision strategies and exposure to risks. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 533-552. doi: 10.14204/ejrep.43.16123
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gionés-Valls, A., Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital : una nueva habilidad informacional y digital. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 24, 1-15. doi: 10.1344/105.0000001545
- Gómez, I. G., Martínez, A. A., García, R., Cobos, L. S., & Filippo, C. (2012). *Validation of the parental educational styles questionnaire: pilot study*. Comunicación presentada no II Symposium Nacional de Psicología Clínica y de la Salud con Niños y Adolescentes, Alicante.
- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 826-833. doi: 10.1016/j.chb.2017.06.027

- Görzig, A., & Machackova, H. (2015). *Cyberbullying from a socio-ecological perspective: A contemporary synthesis of findings from EU Kids Online*. London: London School of Economics and Political Science.
- Görzig, A., Milosevic, T., & Staksrud, E. (2017). Cyberbullying victimization in context: The role of social inequalities in countries and regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1198-1215.
- Govender, C, and Young, K. 2018. A comparison of gender, age, grade, and experiences of authoritarian parenting amongst traditional and cyberbullying perpetrators. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-11. doi: 10.15700/saje.v38ns1a1519
- Gramsci, A. (2004). Análisis de las situaciones: correlaciones de fuerzas. En A. Gramsci, *Antología* (pp. 48-61). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Granada, P., & Domínguez, E. (2012). Las competencias parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 456-482.
- Guijarro, E. M. (2010). Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial: Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1), 1-24.
- Gustavikno, E. (1987). *Derecho de Familia Patrimonial*. Argentina: Editorial Malde Modino.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences; a compendium of assessment tools*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Community & Society*, 8(2), 125-147.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J. A. (2015). Predictors of traditional and cyber-bullying victimization: A longitudinal study of Australian secondary school

- students. *Journal of interpersonal violence*, 30(15), 2567-2590. doi: 10.1177/0886260514553636
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2006). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of school violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156. doi: 10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Corwin Press.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hong, J. S., Kim, D. H., Thornberg, R., Kang, J. H., & Morgan, J. T. (2018). Correlates of direct and indirect forms of cyberbullying victimization involving South Korean adolescents: An ecological perspective. *Computers in Human Behavior*, 87, 327-336. doi: 10.1016/j.chb.2018.06.010
- Hood, M., & Duffy, A. L. (2018). Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 133, 103-108. doi: 10.1016/j.paid.2017.04.004
- Hooper, S. & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. En A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 154-170). Needham heights: Allyn and Bacon.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.



- Hu, Q., Bernardo, A. B., Lam, S. W., & Cheang, P. K. (2018). Individualism-collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37(1), 65-72. doi: 10.1007/s12144-016-9490-7
- Huisman, S., Edwards, A., & Catapano, S. (2012). The impact of technology on families. *International Journal of Education & Psychology in the Community*, 2(1), 1-7.
- Hutson, E. (2016). Cyberbullying in Adolescence. *Advances in nursing science*, 39(1), 60-70.
- IABSpain. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Recuperado de [https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018\\_vreducida.pdf](https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf)
- Instituto Galego de Estatística. (2018). *Sociedade da Información. Enquisa Estrutural de Fogares. Novas tecnoloxías*. Recuperado de [https://www.ige.eu/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0401001](https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0401001)
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692)
- IPSOS. (2019). *Hábitos de uso y actitudes hacia el internet*. Recuperado de <https://www.ipsos.com/es-pe/habitos-usos-y-actitudes-hacia-el-internet>
- Jaffe, Y., & Yinon, Y. (1979). Retaliatory aggression in individuals and groups. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 177-186.
- Jaishankar, K. (2007). Establishing a theory of cyber crimes. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(2), 7-9.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. doi: 10.1080/17482790903233440

- Kloskowska, A. (1975). *Cultura, ideología y sociedad: antología de estudios marxistas sobre la cultura*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A., & Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-victimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. doi: 10.1080/01639625.2015.1060087
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1975). El síntoma. *Le Bloc-Notes de la psychanalyse*, 5, 5-23.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lacan, J. (1981). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lam, C. W. C., & Frydenberg, E. (2009). Coping in the cyberworld: Program implementation and evaluation. A pilot project. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 19(2), 196-215. doi: 10.1375/ajgc.19.2.196
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8. doi: 10.1016/j.chb.2016.08.015
- Latorre, A., & Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia*. Bilbao: Desclée de Bouwer.



- Le, H. T. H., Dunne, M. P., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T., & Tran, N. T. (2017). Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 107-121. doi: 10.1080/13548506.2016.1271953
- Lee, C., & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.047
- Lee, M. S., Zi-Pei, W., Svanström, L., & Dalal, K. (2013). Cyber bullying prevention: intervention in Taiwan. *Plos one*, 8(5), 64-75.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Raza e historia*. Madrid: Altaya.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *El totemismo en la actualidad*. Madrid: Cátedra.
- Lindauer, B. G. (2006). *Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional*. Murcia: Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411. doi: 10.1177/1461444808089415
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online. *Journal of Psychology*, 217(4), 236-239. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.236
- López, M. & Santiago, M. I. (2005). *Construcción de un índice de ruralidad y clasificación de los municipios gallegos*. Comunicación presentada no VII Congreso Galego de Estatística e Investigación de Operacións, Guimarýes.
- López, R., Quintana, M., Carlos, J., Cabrera, E., & Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of Family Variables on Cyberbullying Perpetration and Victimization: A Systematic Literature Review. *Social Sciences*, 8(3), 98-122. doi: 10.3390/socsci8030098

- Lorenz, K. (1966). Lucha ritualizada. En J. D. Ebling & F. J. Ebling (Comp.), *Historia natural de la agresión* (pp. 59-76). Madrid: Siglo XXI.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. En P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(2), 319-326. doi: 10.6018/analesps.33.2.249381
- Maioli, V. (2006). *Padres e hijos: la relación que nos constituye*. Madrid: Encuentro.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Malinowski, B. (1931). La cultura. En J. S. Kahn, *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales* (pp. 85-128). Barcelona: Anagrama.
- Marcum, J. A. (2008). *An introductory philosophy of medicine: Humanizing modern medicine*. Texas: Springer Science & Business Media.
- Marret, M. J., & Choo, W. Y. (2017). Factors associated with online victimisation among Malaysian adolescents who use social networking sites: a cross-sectional study. *BMJ open*, 7(6), 59-67. doi: 10.1136/bmjopen-2016-014959
- Martins, M. J., Simão, A. M., Freire, I., Caetano, A. P., & Matos, A. (2016). Cyber-Victimization and Cyber-Aggression among Portuguese Adolescents: The Relation to Family Support and Family Rules. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6(3), 65-78. doi:10.4018/IJCBPL.2016070105
- Marx, K. & Engels, F. (2003). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Marx, K. (1952). *El 18 brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Marx, K. (1959). *Una contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1978). *El proceso de producción del capital*. Madrid: Siglo XXI.

- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. doi: 10.1002/pits.20301
- Matos, A. P., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. D. (2018). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of school violence*, 17(1), 123-137. doi: 10.1080/15388220.2016.1263796
- McLoughlin, C., Burgess, J., & Meyricke, R. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En T. Lyons, & G. McPhan (Eds.), *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (pp. 29-30). Armidale: University of New England.
- McNeill, J. R., & McNeill, W. H. (2003). *The human web: a bird's-eye view of world history*. Barcelona: Crítica.
- Meehan, S. & Hickey, J. (2016). A Review of Literature Relevant to the Experiences of Irish Parents in the Mediation of their Children's use of Internet Connected Devices. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 3(3), 1-8.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313-320.
- Mertens, S., & d'Haenens, L. (2014). Parental mediation of internet use and cultural values across Europe: Investigating the predictive power of the Hofstedian paradigm. *Communications*, 39(4), 389-414. doi: 10.1515/commun-2014-0018
- Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The information society*, 22(3), 137-148. doi: 10.1080/01972240600677805

- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment*, 12(4), 314-324. doi: 10.1177/1077559507305996
- Miyares, A. (1999). 1848: el manifiesto de Seneca Falls. *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, 75, 135-157.
- Mobin, A., Feng, C. X., & Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: Prevalence and predictors. *Canadian journal of public health*, 108(5-6), 475-481. doi: 10.17269/CJPH.108.5878
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. doi: 10.1177/0143034312445242
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Navarro, R. (2016). Gender issues and cyberbullying in children and adolescents: From gender differences to gender identity measures. En R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe* (pp. 35-61). Cham: Springer.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. doi:10.1007/s10212-012-0137-2
- Nietzsche, F. (2006). *Voluntad de poder*. Madrid: Editorial EDAF.
- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), 423-435. doi: 10.5817/CP2017-3-1
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266. doi: 10.1080/17439884.2013.782038

- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and violent behavior, 45*, 41-50. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.010
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington: National Academies Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. London: Halsted Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538. doi: 10.1080/17405629.2012.682358
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin, 46*(1), 1-48.
- Orozco, M., Ochoa, S. & Sánchez, H. (2002). *Prácticas culturales para la educación de la niñez: itinerario para recuperar y significar prácticas culturales desde la perspectiva del desarrollo*. Cali: Universidad del Valle.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2007). *Cuestionario cyberbullying*. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft40600-000>
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S., & Cava-Caballero, M. J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying/ Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar, 24*(46), 57-65. doi: 10.3916/C46-2016-06
- Oxford University Dictionary (2019). *Cyberbullying*. Recuperado de <https://www.lexico.com/en/definition/cyberbullying>
- Palacios, J., & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.

- Palladino, B. E., Menesini, E., Nocentini, A., Luik, P., Naruskov, K., Ucanok, Z., ... & Scheithauer, H. (2017). Perceived severity of cyberbullying: differences and similarities across four countries. *Frontiers in psychology*, 8, 1524-1534. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01524
- Palladino, E. B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Noncadiamointrappola! program through two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206. doi: 10.1002/ab.21636
- Parlamento Europeo. (2006). *Cyberbullying among young people*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL\\_STU\(2016\)571367\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)
- Parlamento Europeo. (2016). *Cyberbullying among young people*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL\\_STU\(2016\)571367\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)
- Patterson, C. H. (1986). Some strategies for readers. *Journal of Counseling & Development*, 65, 204-204. doi:10.1002/j.1556-6676.1986.tb01316.x
- Patterson, G. R. (1975). A three-stage functional analysis of children's coercive behaviors: A tactic for developing a performance theory. En B. C. Etzel, J. M. LeBlanc, & D. M. Baer (Eds.), *New developments in behavioral research: Theory, methods and applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504. doi: 10.1177/0143034312445243
- Pérez, M. D. (2004). Familia actual, diversidad social y educación. En A. B. Espina (Ed.), *Familia, educación y diversidad cultural* (pp. 179-199). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Peter, I. K., & Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in human behavior*, 86, 350-366. doi: 10.1016/j.chb.2018.05.013



- Pichel, R. (2016). *Cyberbullying en la Comunidad Autónoma de Galicia: un análisis descriptivo* (Trabajo Fin de Máster, Universidade de Santiago de Compostela). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308890542\\_CYBERBULLYING\\_EN\\_LA\\_COMUNIDAD\\_AUTONOMA\\_DE\\_GALICIA\\_UN\\_ANALISIS\\_DESCRIPTIVO](https://www.researchgate.net/publication/308890542_CYBERBULLYING_EN_LA_COMUNIDAD_AUTONOMA_DE_GALICIA_UN_ANALISIS_DESCRIPTIVO)
- Pieschl, S., & Urbasik, S. (2013). Does the cyber bullying prevention program surf-fair work? An evaluation study. *Hanewald*, 4, 205-224.
- Planiol, M., & Ripert, J. (2002). *Tratado Práctico de Derecho*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113. doi: 10.1080/02671520802584061
- Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Poulantzas, N. (1978). *Poder político y clases sociales en la sociedad capitalista*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Priegue, D. (2008). Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Recuperado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2428/9788498870503\\_content.pdf;jsessionid=17A2E688A86D05E84AAEC71CDC822BDC?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2428/9788498870503_content.pdf;jsessionid=17A2E688A86D05E84AAEC71CDC822BDC?sequence=1)
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna: Wydawnicza Impuls.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Dykinson
- Rasmussen, E. C., White, S. R., King, A. J., Holiday, S., & Densley, R. L. (2016). Predicting Parental Mediation Behaviors: The Direct and Indirect Influence of Parents' Critical Thinking about Media and Attitudes about Parent-Child Interactions. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 1-21.
- Real Academia Galega. (2019). *Diccionario*. Recuperado de <https://academia.gal/diccionario>
- Reckless, W. C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Fed. Probation*, 25, 42-46.

- Reis, J. R. T. (1984). Família, emoção e ideologia. *Psicologia social: o homem em movimento*, 8, 99-124.
- Rey, R. D., Ortega Ruiz, R., & Casas, J. A. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138. doi: 10.3916/c39-2012-03-03
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Outcome evaluation results of school-based cybersafety promotion and cyberbullying prevention intervention for middle school students. *Health Communication*, 29(10), 1029-1042.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Rodríguez, T., Torío, S. & Viñuela, P. (2004). Familia, Trabajo y Educación. En M. A. Santos, & J. M. Touriñán (Eds.), *Familia educación y sociedad civil* (pp. 137-201). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Rojas, R. (2002). *Investigación social. Teoría y Praxis*. México: Plaza y Valdéz.
- Romeo, G. S. (1995). *Historia del feminismo: (siglos XIX y XX)*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471.
- Ruiz, Covadonga. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12, 81-113.
- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549.



- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salvatore, A. J. (2006). *An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school*. (Tese de Doutoramento, University of Hartford). Recuperado de <https://www.worldt.org/title/anti-bullying-strategy-action-research-in-a-56-intermediate-school/oclc/123307217>
- Sánchez, F. (2003). *La España del siglo XX. Economía, demografía y sociedad*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Santos, M. A., Valle, A., Lorenzo, M. M. (Eds.) (2019). *Éxito educativo: claves de construcción y desarrollo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Sartre, J. P. (1954). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberoamericana.
- Sasson, H., & Mesch, G. (2017). The role of parental mediation and peer norms on the likelihood of cyberbullying. *The Journal of genetic psychology*, 178, 15-27. doi: 10.1080/00221325.2016.1195330
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226-233.
- Schaefer, E. S., & Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child development*, 29, 339-361. doi: 10.2307/1126348.
- Schumacher, E. F. (1988). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Stanford: Stanford University Press.
- Shaheen, A. M., Hammad, S., Haourani, E. M., & Nassar, O. S. (2018). Factors Affecting Jordanian School Adolescents' Experience of Being Bullied. *Journal of pediatric nursing*, 38, 66-71.
- Shams, H., Garmaroudi, G., & Nedjat, S. (2017). Factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 19(5), 1-12.

- Sherry, J. L., & Bowman, N. D. (2008). History of the Internet. En H. Bidgoli (Ed.), *The handbook of computer networks: Key concepts, data transmission, digital and optical networks*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simmel, G. (1976). *Filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de estudios políticos.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2017). Perceived reasons for the negative impact of cyberbullying and traditional bullying. *European journal of developmental psychology*, 14(3), 295-310.
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying: Abusive relationships in cyberspace. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 180-181.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. En S. Jimerson, A. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong, *Handbook of school violence and school safety* (pp. 111-121). London: Routledge.
- Smith, P. K. (2019). Research on cyberbullying: strengths and limitations. En H. Vandebosch, & L. Green, *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People* (pp. 9-27). Cham: Springer.
- Smith, P. K., & López-Castro, L. (2017). Cross-national data on victims of bullying: how does PISA measure up with other surveys? An update and extension of the study by Smith, Robinson, and Marchi (2016). *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 87-92.
- Smith, P. K., & Robinson, S. (2019). How Does Individualism-Collectivism Relate to Bullying Victimization? *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 3-13.
- Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, D. Cross, & J. Walker

- (Eds.), *Routledge monographs in mental health. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). New York: Routledge.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and violent behavior*, 45, 33-40.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113. doi: 10.1080/17482798.2012.739806
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 189-196. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.189
- Stafford, L., & Hillyer, J. D. (2012). Information and communication technologies in personal relationships. *Review of Communication*, 12(4), 290-312. doi: 10.1080/15358593.2012.685951
- Stavrinides, P., Tantaros, S., Georgiou, S., & Tricha, L. (2018). Longitudinal associations between parental rejection and bullying/victimization. *Emotional and behavioural difficulties*, 23(2), 203-212. doi: 10.1080/13632752.2017.1413526
- Stern, M. J., & Messer, C. (2009). How family members stay in touch: A quantitative investigation of core family networks. *Marriage & Family Review*, 45(6-8), 654-676. doi: 10.1080/01494920903224236
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7(3), 321-326. doi: 10.1089/1094931041291295

- Tausch, R., & Tausch, A. M. (1983). *Wege zu uns und anderen: Menschen suchen sich selbst zu verstehen und anderen offener zu begegnen*. Ullrich: Rowohlt Verlag GmbH.
- Teixeira, J. G. (2008). O Conceito de Família na Teoria Psicanalítica: Uma Breve Revisão The Concept of Family in the Psychoanalytical Theory: A Brief. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(1), 1-5.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Torío, S., Peña, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Toshack, T., & Colmar, S. (2012). A cyberbullying intervention with primary-aged students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 268-278. doi: 10.1017/jgc.2012.31
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Trivette, C., & Dunst, C. (2005). *Community-based parent support programs*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.616.1988&rep=rep1&type=pdf>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 289-312. doi: 10.1080/15564880802143397
- Uludasdemir, D., & Kucuk, S. (2019). Cyber Bullying Experiences of Adolescents and Parental Awareness: Turkish Example. *Journal of pediatric nursing*, 44, 84-90. doi: 10.1016/j.pedn.2018.11.006
- UNICEF. (2019). *Encuesta de UNICEF*. Recuperado de <https://www.unicef.es/prensa/encuesta-de-unicef-mas-de-un-tercio-de-los-jovenes-en-30-paises-dicen-haber-sufrido>

- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009
- Vale, A., Pereira, F., Gonçalves, M., & Matos, M. (2018). Cyber-aggression in adolescence and internet parenting styles: A study with victims, perpetrators and victim-perpetrators. *Children and Youth Services Review*, 93, 88-99. doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.06.021
- Valedor do Pobo de Galicia. (2011). *Adolescentes e internet en Galicia*. Recuperado de [https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2016/05/Adolescentes-e-Internet-en-Galicia.CAST\\_.pdf](https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2016/05/Adolescentes-e-Internet-en-Galicia.CAST_.pdf)
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A., & Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Van Dijk, J. (2012). *The network society*. London: Sage Publications.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.
- Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G., Özdemir, Y., & Bell, M. M. (2017). Bullying and cyberbullying in Turkish adolescents: direct and indirect effects of parenting processes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1153-1171. doi: 10.1177/0022022116687853
- Vélez, A. P., Fraile, M. N., & Lacambra, A. M. M. (2018). Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *International Journal of New Education*, 1(1), 17-20. doi: 10.24310/ijne1.1.2018.4892
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori Editorial.

- Walker, J., Craven, R. G., & Tokunaga, R. S. (2013). Introduction. En S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment, and health: implications for health promotion programs. *American journal of health promotion*, 6(3), 197-205.
- Watt, D., & White, J. M. (1999). Computers and the family life: A family development perspective. *Journal of Comparative Family Studies*, 1, 1-15.
- We Are Social e Hootsuite. (2019). *Digital en 2019 en España*. Recuperado de <https://wearesocial.com/es/digital-2019-espana>
- Weber, S., & Rech, J. (2009). An Overview and Differentiation of the Evolutionary Steps of the Web XY Movement: The Web Before and Beyond 2.0. *Information Science Reference*, 4, 12-36.
- Whiting, J. W., & Child, I. L. (1953). *Child training and personality: a cross-cultural study*. Nueva Haven: Yale.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Wilson, D. (2011). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x
- Williams, A. L., & Merten, M. J. (2011). iFamily: Internet and social media technology in the family context. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 40(2), 150-170.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of adolescent health*, 41(6), 51-58.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2013). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, 15(6), 879-887.
- Wrangham, R. W. (2017). Two types of aggression in human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(2), 245-253.



- Wright, M. F. (2015). Adolescents' cyber aggression perpetration and cyber victimization: The longitudinal associations with school functioning. *Social Psychology of Education, 18*, 653-666. doi: 10.1007/s11218-015-9318-6
- Wright, M. F. 2017. Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior, 71*, 189-195. doi: 10.1016/j.chb.2017.01.059
- Wright, V., Burnham, J., Inman, C., & Ogorchock, H. (2009). Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing In Teacher Education, 26*(1), 35-42.
- Xunta de Galicia. (2015). *Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015-2020*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/15194>
- Xunta de Galicia. (2016). *Plan de Inclusión Dixital de Galicia 2020*. Recuperado de <https://amtega.xunta.gal/es/documento/plan-de-inclusion-digital-de-galicia-2020>
- Xunta de Galicia. (2018). *Protocolo Educativo para a Prevención, Detección e Tratamento do Acoso Escolar e Ciberacoso*. Recuperado de <https://libraria.xunta.gal/es/protocolo-educativo-para-a-prevencion-deteccion-e-tratamento-do-acoso-escolar-e-ciberacoso>
- Xunta de Galicia. (2019). *Estratexia Dixital de Galicia 2030*. Recuperado de <https://amtega.xunta.gal/es/proceso-de-elaboracion-da-estratexia-dixital-de-galicia-2030>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence, 27*(3), 319-336.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 53-58.

- Ybarra, M. L., Diener-West, M. & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, 42-50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2014). Family communication in the victimization of bullying and cyberbullying. *International journal of developmental and educational psychology, 5*(1), 343-350. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.69
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Ovejero, A. (2012, July). *Family communication and cyberbullying: A study with victims and their parents*. Comunicación presentada no International Conference on Cyberbullying, Paris.
- Zapata, O. A. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.
- Zhong, B. (2013). From smartphones to iPad: Power users' disposition toward mobile media devices. *Computers in human behavior, 29*(4), 1742-1748.
- Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. *Nebraska Symposium on Motivation, 17*, 237-307.
- Zurcher, J. D., Holmgren, H. G., Coyne, S. M., Barlett, C. P., & Yang, C. (2018). Parenting and cyberbullying across adolescence. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21*, 294-303. doi: 10.1089/cyber.2017.0586







## **ANEXOS**

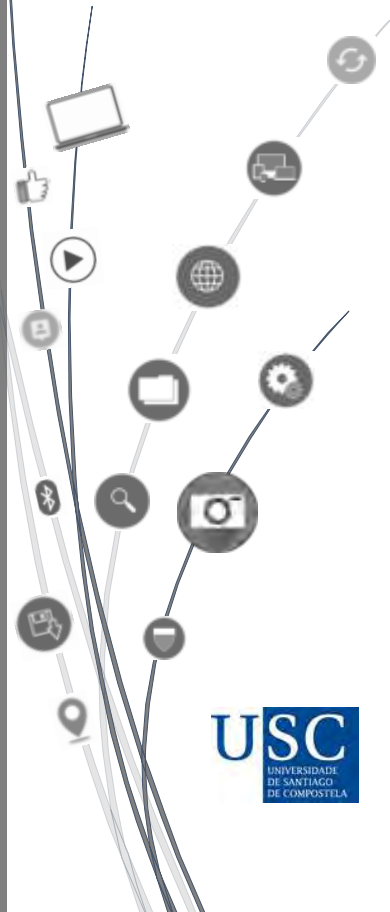
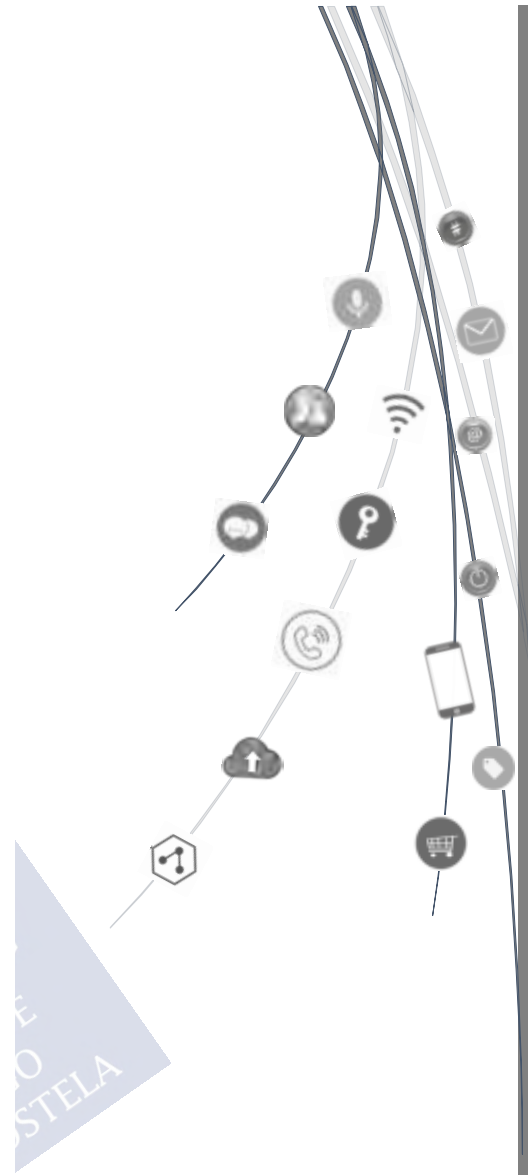


## **ANEXO I**



# O ciberacoso no alumnado de Educación Primaria.

## Eixos da prevención na contorna familiar



Código de centro:

Este cuestionario forma parte dunha Tese de Doutoramento que estamos levando a cabo dende a Universidade de Santiago de Compostela. O que desexamos é estudar o uso que fai o alumnado de Educación Primaria das tecnoloxías da información e a comunicación no seu día a día para atender, desde unha perspectiva educativa e en estreita colaboración coas familias, a prevención do *ciberacoso*. Cando falamos de tecnoloxías da información e a comunicación, referímonos ao conxunto de dispositivos tecnolóxicos que permiten, mediante Internet, xestionar información e enviala dun lugar a outro. O noso propósito final é ofrecer aos pais e ás nais unha guía para evitar que os seus fillos e fillas poidan verse afectados por problemas, relacionados co uso destes dispositivos, que xa preocupan a un número crecente de familias e profesionais.



**MOI IMPORTANTE: lea atentamente todo o enunciado antes de contestar ás preguntas.**

|   |
|---|
| Por favor, recorde que este traballo pode ser posible grazas á <b>franqueza</b> das súas respostas. Os datos obtidos son rigorosamente <b>confidenciais</b> , e só serán usados no marco desta investigación. |
|---|

**MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN**



## **A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

*Este bloque de preguntas refírese a información xeral sobre vostede e a súa familia. Marque cunha **X** a opción que se corresponda coa súa resposta.*

### **1. Persoa que cumprimenta este cuestionario**

- ☐ Pai
- ☐ Nai
- ☐ Titor/a legal
- ☐ Outro (especificar): \_\_\_\_\_

### **2. Idade**

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ Entre 30 e 40 anos
- ☐ Entre 41 e 50 anos
- ☐ Máis de 50 anos

### **3. País de nacemento:** \_\_\_\_\_

### **4. Municipio de residencia:** \_\_\_\_\_

### **5. Máximo nivel educativo acadado**

- ☐ Sen estudos
- ☐ Estudos Primarios / E.X.B.
- ☐ Educación Secundaria
- ☐ Formación Profesional
- ☐ Estudos Universitarios

### **6. O seu fogar está constituído por** (Pode sinalar varias opcións)

- ☐ Parella con fillos/as
- ☐ Pai/Nai só/soa con fillos/as
- ☐ Tíos/as
- ☐ Avós/avoadas
- ☐ Outro/s (especificar): \_\_\_\_\_

## B. AS TIC NA FAMILIA

*Este bloque de preguntas céntrase no papel que xogan as tecnoloxías da información e a comunicación na súa familia. Marque cunha X a opción que se corresponda coa súa resposta.*

7. **Pensando nos recursos tecnolóxicos con acceso a Internet do seu fogar na actualidade...**  
(Neste caso pode sinalar varias opcións marcando cunha X dentro da casinha)

|                        | VOSTEDE TEN              | VOSTEDE SABE USAR        | VOSTEDE USA              |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ordenador de sobremesa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ordenador portátil     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Teléfono móbil         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tableta                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Videoconsola           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. **Cada canto tempo usa estes dispositivos con acceso a Internet?**

- ☐ Diariamente  
☐ Semanalmente  
☐ Mensualmente ou con menor frecuencia  
☐ Nunca

9. **Quen se encarga, maioritariamente, de supervisar o uso das TIC que fai o neno/a na casa?**

- ☐ O pai  
☐ A nai  
☐ Ningún  
☐ Outra persoa (especificar): \_\_\_\_\_

*A continuación, preséntase unha serie de afirmacións sobre o que pensa respecto do uso dos dispositivos tecnolóxicos e de Internet. Por favor, **puntúe de 1 a 4**, sabendo que:*

**1=Totalmente en desacordo    2=En desacordo    3=De acordo    4=Totalmente de acordo**

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 10. Os pais e nais somos os responsables do que fan os nosos fillos/as en Internet                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Os expertos exaxeran do perigo que supón Internet para os nenos/as destas idades                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Os pais e nais debemos controlar o uso que fan os nosos fillos/as das tecnoloxías no fogar       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Penso que debería estar máis preparado/a para supervisar o uso que fai o meu fillo/a en Internet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Preocúpame o dano que o meu fillo/a poida facerlle a outros/as nenos/as en Internet              | 1 | 2 | 3 | 4 |

*Agora, interéсанos coñecer máis acerca do fillo/a matriculado nun dos últimos cursos (5º ou 6º) de Educación Primaria.*

**15. O neno/a na casa usa algún dispositivo electrónico tal como ordenador, teléfono móbil ou tableta?**

- ☐ Si
- ☐ Non porque... (se sinala esta opción responde o motivo e continúa na pregunta nº 30)
- ☐ non quere
  - ☐ non lle deixo
  - ☐ non temos ningún dispositivo tecnolóxico no fogar
  - ☐ por outros motivos (especificar): \_\_\_\_\_

**16. Sinala os dispositivos electrónicos con acceso a Internet que usa o seu fillo/a:**  
(Pode sinalar varias opcións)

- Ordenador de sobremesa ☐
- Ordenador portátil ☐
- Teléfono móbil ☐
- Tableta ☐
- Videoconsola ☐
- Ningún ☐ (se marca esta opción debe pasar á pregunta nº 30)

**17. Con que finalidade usa Internet na casa o seu fillo/a?**

(Pode sinalar varias opcións)

- ☐ Para realizar tarefas escolares
- ☐ Para falar con amigos/as
- ☐ Para entreterse (xogar, ver vídeos ou películas, escoitar música)
- ☐ Non o sei

**18. Con que frecuencia diría que se conecta a Internet na casa o seu fillo/a?**

- ☐ Todos ou case todos os días
- ☐ Dúas ou tres veces por semana
- ☐ Unha ou dúas veces ao mes
- ☐ Non o sei

**19. Na casa, cantas horas ao día diría que o seu fillo/a se conecta a Internet?**

- ☐ Menos dunha hora
- ☐ Entre una hora e dúas
- ☐ Tres horas ou máis
- ☐ Non o sei

**20. Cando está na casa, en que momento se conecta o seu fillo/a a Internet?**

- ☐ En calquera momento do día
- ☐ Polas tardes
- ☐ Polas noites
- ☐ Non o sei

**21. En que lugar da casa se conecta o seu fillo/a a Internet?**

(Pode sinalar varias opcións)

- ☐ En calquera
- ☐ No seu cuarto
- ☐ Só en zonas comúns
- ☐ Nun lugar específico para iso

## **C. PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

*Neste bloque, presentámoslles algunhas situacións que poden producirse no día a día e que se relacionan co uso das tecnoloxías.*

**22. Con respecto ao uso das tecnoloxías que fai o neno/a na casa decidimos...**

- ☐ Establecerlle uns límites, deixando claro o que pode ou non pode facer.
- ☐ Non tratamos este asunto porque ata agora non supuxo ningún problema.
- ☐ Acordar con el/a unha serie de normas sobre como debe empregalas.
- ☐ Non falamos deste tema porque cando as usa sempre está contento/a.

**23. Se o meu fillo/a ten dúbidas ou preocupacións relacionadas coas tecnoloxías...**

- ☐ Dícímoslle que o esqueza e que se centre nas cousas realmente importantes.
- ☐ Insistímoslle en que debe respectar as normas que lle puxemos para usar as tecnoloxías.
- ☐ Despois de contarnos o que lle pasa, tratamos de axudalo/a.
- ☐ Escoitámolo/a e deixamos que resolva a situación segundo o seu criterio.

**24. En canto ao tempo que usa o teléfono móbil, a tableta, ou ordenador na casa o meu fillo/a sabe que...**

- ☐ Pode empregar estes dispositivos só cando lle damos permiso.
- ☐ Ten permiso para empregar as tecnoloxías libremente.
- ☐ Acordamos unha serie de normas que coñece ben e que debe respectar.
- ☐ É un asunto no que como pai/nai non teño nada que dicir porque se manexa ben sen min.

**25. Para coñecer o que fai o meu fillo/a en Internet...**

- ☐ Temos activado un programa informático que limita os contidos aos que pode acceder.
- ☐ Rexistramos sen que o saiba todo o que fai para comprobar se respecta as normas.
- ☐ Non rexistramos nin revisamos a súa actividade en Internet.
- ☐ Non rexistramos a súa actividade porque confiamos plenamente no seu criterio.

**26. En relación ao apoio que ofrecemos ao neno cando usa as tecnoloxías...**

- ☐ É máis efectivo prohibirlle o uso inadecuado que apoialo.
- ☐ O certo é que el/a se apaña moi ben so/a e non precisa apoio.
- ☐ Intentamos apoialo sempre, resolvéndolle todos os problemas que poida ter.
- ☐ Sabe que conta co noso apoio se ten problemas ou preocupacións.

**27. Cando na casa xorde un problema relacionado co uso das tecnoloxías...**

- ☐ Deixámoslle claro quen manda na casa e impoñemos un castigo.
- ☐ Facemos como se non pasara nada, sobre todo, se o asunto non é grave.
- ☐ Tentamos entender entre todos que foi o que pasou e atopar solucións xuntos.
- ☐ Tratamos de falar con el/a pero nunca atende o que lle temos que dicir.

**28. No caso de que o meu fillo/a se sinta molesto polo que comentan os/as compañeiros/as en Internet...**

- ☐ Tentaría que pensara noutras cousas para axudalo a esquecerse do asunto.
- ☐ Trataría de solucionar o problema sen a miña axuda para evitar un castigo.
- ☐ Amosaríalle o meu total apoio e daríalle a razón.
- ☐ Trataría de analizar con el/a o que pasou e como se sente.

**29. Creo que se o meu fillo/a coñecera situacións en Internet que poden facerlle dano a outros compañeiro/as...**

- ☐ Despois de contarmo trataríamos de buscar xuntos unha solución.
- ☐ Faríamos o que el/a considere oportuno para resolvelo.
- ☐ Se o que conta non me parece grave non lle daría importancia.
- ☐ Diríalle claramente o que ten que facer.

## D. EXPERIENCIAS

As seguintes preguntas están relacionadas con **experiencias** concretas que tivo o seu fillo/a no **último ano** a través do teléfono móbil, a tableta ou o ordenador. Referímonos a aquelas nas que exista intención de facer dano, nas que a vítima non poida defenderse doadamente e que non se refiran a unha anécdota puntual senón a unha situación que perdurou no tempo.

|  |   | SI                       | NON                      | NON SEI                  |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 30. Foi, o seu fillo/a, vítima de...?    | exclusión social                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | insultos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | ameazas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | burlas  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | intimidacións                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | falsos rumores                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Foi, o seu fillo/a, testemuña de...? | exclusión social a algún compañeiro/a             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | insultos a algún compañeiro/a                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | ameazas a algún compañeiro/a                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | burlas a algún compañeiro/a                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | intimidacións a algún compañeiro/a                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | falsos rumores sobre algún compañeiro/a           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. O seu fillo/a...?                    | excluíu socialmente a algún compañeiro/a          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | insultou a algún compañeiro/a                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | ameazou a algún compañeiro/a                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | burlouse de algún compañeiro/a                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | intimidou a algún compañeiro/a                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | difundiou falsos rumores sobre algún compañeiro/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Por último, recollemos varias preguntas en relación ao centro educativo e aos profesionais do mesmo.

|   | SI                       | NON                      | NON SEI                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Falou cos profesores/as do centro escolar sobre cuestións referidas ao uso dos dispositivos tecnolóxicos?               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Conversou con algunha familia dos compañeiros/as do seu fillo/a sobre cuestións relacionadas co uso destas tecnoloxías? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Comunicáronlle dende o centro escolar algún incidente ao respecto?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**AGRADECÉMOSLLE A SÚA COLABORACIÓN**



FONDO EUROPEO DE  
DESENVOLVEMENTO  
REXIONAL  
"Unha maneira de facer Europa"





## **ANEXO II**



## TRANSCRIPCIÓN DA ENTREVISTA DIRIXIDA AOS PROFESIONAIS (I)

**Presentación:** Esta entrevista forma parte dunha Tese de Doutoramento que estamos levando a cabo na Universidade de Santiago de Compostela. Concretamente, pretendemos estudar as variables familiares relacionadas co fenómeno do ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. O noso propósito final é, tras analizar a situación que afecta aos estudantes de 5º e 6º de Educación Primaria de Galicia, identificar os eixos da prevención do ciberacoso na contorna familiar. Neste senso, solicitamos a túa colaboración como profesional do ámbito educativo a fin de aglutinar diferentes perspectivas para comprender mellor o fenómeno e, por conseguinte, dar a resposta máis acertada. Grazas pola túa colaboración e o teu tempo.

**Profesión:** Mestra de Educación Secundaria Obrigatoria.

**Data:** 21/07/2019.

**Lugar:** Ortoño.

### 1. Como definiría vostede o ciberacoso?

O uso das tecnoloxías para facer dano intencionado a outra/s persoa/s. Aínda que o acoso se define como unha situación reiterada no tempo, considero que determinadas accións puntuais ou iniciais graves/moi graves, tamén deberían entrar nesta acepción, pois estamos falando de maltrato.

## 2. Na súa opinión, cales son os tipos de ciberacoso?

- Ciberacoso.
- Ciberacoso de xénero (*sexting*, *sextorsión*, *grooming*...).
- Ciberacoso homofóbico/transfóbico.
- Ciberacoso escolar, onde se poderían incluír os outros.

En calquera caso, habería que distinguir cando é entre adultos, entre menores, ou se mesturan os dous.

## 3. Por que cree vostede que sucede este fenómeno?

Difícil responder esta pregunta! No mundo que vivimos, a présa forma parte das nosas vidas, e ás veces crese que traer fillas e fillos ao mundo consiste en atender esas necesidades básicas que permiten sobrevivir, pero eu percibo que se precisa moito máis tempo para compartir en familia e aprender a vivir. Falar, saber onde están e como se relacionan as nosas fillas/os (tamén no espazo virtual). Con isto, non me refiro á “fiscalización” de cada un dos seus actos, senón coñecer para comprender e poder así establecer diálogo. pero a comodidade e o descoñecemento, ás veces, afastan deste obxectivo, que debería ser primordial. Isto con respecto ás familias.

Con respecto aos centros educativos, falta en todos os currículos escolares traballar a coeducación en emocións e a educación moral no noso alumnado. Estamos demasiado pendentes de chegar ao final do temario (nunca sei onde está ese final!). Deberíase traballar desde todas as materias e en todo momento. Hai que formar a todo o profesorado nisto. debería ser un requisito imprescindible para acceder á

docencia e incluírse nos plans de estudos das distintas especialidades (xa sei que soño!) Pero non, no noso sistema educativo séguese primando a memorización duns contidos imposibles e a educación emocional, en xeral, brilla pola súa ausencia. Hai unha materia de libre configuración autonómica na E.S.O., pero é optativa e unha hora semanal e tampouco se oferta en todos os centros. Insisto... sería imprescindible que todo o currículo estivese atravesado pola educación emocional.

E, sobre todo, neste tema, falta na nosa mocidade moita empatía virtual; a pantalla e o anonimato son escudos para protexerse. Temos que mirar máis aos ollos e sentir a outra persoa. Na rede hai ausencia de claves emocionais e iso é moi perigoso. A alta impulsividade e a baixa asertividade, xunto coa baixa valoración do risco, propio dos adolescentes tamén creo que poden explicar este fenómeno.

#### **4. Neste sentido, cal é o papel da familia?**

Unha vez detectado o ciberacoso, creo que o labor fundamental é acompañar a persoa vítima desa situación de acoso. O centro debe establecer canles coa familia que permitan xestionar positivamente a situación. O departamento de orientación, a tutoría, a dirección e os equipos de convivencia formados polo alumnado poden/deben coordinarse nesta tarefa. Traballar a autoestima, a culpabilidade, a vergonza...

En canto ás persoas perpetradoras, tamén se debería traballar moito con elas e as súas familias. Hai que traer as persoas agresoras ao terreo da resolución do problema. Non desvinculalas del porque tenden a difuminar responsabilidades e desprazar responsabilidades (isto tamén o fan as súas familias). Axudaría tamén moito que nos centros contásenos con psicólogas/os na nosa plantilla.

**5. Cre vostede que os estilos educativos parentais están vencellados co ciberacoso?**

Non quero ser determinista, pero si poden influír. De todos xeitos, sempre hai excepcións que escapan da “norma”, entendida esta como familia preocupada, atenta, colaboradora

O que veño observando na miña profesión é que aquelas fillas/os de familias onde hai un apego emocional, preocupación e tempo dedicado e compartido, e os fillos e fillas teñen modelos de conduta asertivos e dialogantes... as augas discorren pola canle adecuada.

**6. Na súa opinión, están as familias preparadas para dar resposta a esta complexa situación? ¿Por que?**

Depende da familia, pero en xeral non. Falta coñecemento de como se move a rapazada no espazo virtual, falta tempo e , ás veces, falta vontade. Ás veces, a rapazada está orfa dixitalmente. Navegan sós, sen brúxula para orientarse.

E cando hai un mal uso das tecnoloxías, debería formarse nun bo uso e non prohibirlo, sen máis.

**7. Dende a súa perspectiva profesional, como podemos axudar ás familias a enfrontarse a estas situacións?**

Desde o ensino, creando escolas de familias onde se realicen actividades que poidan ofrecer luz sobre o tema (clubs de lectura, cine fórum, charlas con persoas expertas...). Problema: case sempre veñen as que menos o precisan.

Elaborar acordos reeducativos sociais colaborando con entidades do entorno (implicar as familias no seu cumprimento)



Desde os concellos e distintas administracións, campañas de sensibilización (vídeos, folletos...).

Como noutros temas, sempre digo, que o alumnado de hoxe vai ser a familia de mañá, así que traballar unhas habilidades emocionais e de vida saudables, a través das tecnoloxías, vai ser unha inversión de futuro segura.

Os obxectivos sempre cómpre marcalos a medio e longo prazo.

**Grazas. Sen a túa axuda non sería posible.**





## **ANEXO III**



## TRANSCRIPCIÓN DA ENTREVISTA DIRIXIDA AOS PROFESIONAIS (II)

**Presentación:** Esta entrevista forma parte dunha Tese de Doutoramento que estamos levando a cabo na Universidade de Santiago de Compostela. Concretamente, pretendemos estudar as variables familiares relacionadas co fenómeno do ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. O noso propósito final é, tras analizar a situación que afecta aos estudantes de 5º e 6º de Educación Primaria de Galicia, identificar os eixos da prevención do ciberacoso na contorna familiar. Neste senso, solicitamos a túa colaboración como profesional do ámbito educativo a fin de aglutinar diferentes perspectivas para comprender mellor o fenómeno e, por conseguinte, dar a resposta máis acertada. Grazas pola túa colaboración e o teu tempo.

**Profesión:** Profesor de Dereito Constitucional da Universidade de Santiago de Compostela.

**Data:** 24/06/2019.

**Lugar:** Santiago de Compostela.

### 1. Poderíanos explicar exactamente cal é o papel da familia neste senso?

Cos traballos que fixemos na miña época como Valedor do Pobo evidenciáronse varias cousas no tema da familia e o ciberacoso. Por un lado, evidenciouse que a socialización dos menores é máis diversa aparentemente, tampouco eran análises científicos e de menor envergadura, pero é máis diversa que no pasado. Antes digamos que familia, amigos e colexio absorbían toda a socialización e agora hai

outros elementos relacionados coa sociedade da información que diversifican esa socialización. A pesar diso, dende o meu punto de vista, a familia segue sendo relevante, ao mellor ten menos relevancia que antes pero segue sendo o núcleo básico sobre todo no ámbito mediterráneo, latino, español e galego. Nese sentido, calquera problema que non pode afrontar a familia pois é un problema social, xurídico, un problema socio-xurídico.

A partir de aquí, as consecuencias para a sociedade da información é que se as familias non teñen a adecuada formación dixital prodúcese un problema típico destes últimos anos que é unha brecha dixital xeracional entre os menores, nativos dixitais, e os maiores, colonizadores ou analfabetos dixitais. Se hai esta brecha dixital o problema está concretado porque non poden os pais exercer a súa función de supervisión se non teñen coñecementos para facelo. Isto fai que a socialización na sociedade da información se produza por si mesmo na súa navegación ao marxe dos pais.

## **2. Considera vostede que están preparadas as familias para responder ao ciberacoso?**

Os datos estatísticos que se manexaban evidenciábase isto en Galicia. Hai un Informe extraordinario do Valedor do Pobo que coordinei onde se evidenciaba esta brecha dixital, esta brecha de coñecementos e onde se evidenciaba que hai moitos pais que teñen unha situación curiosa porque se o seu fillo vai ao parque ás doce da noite controlan ao neno ou non lle deixan pero en cambio se está navegando nunha web, hai descontrol. Hai esta situación en Galicia e en toda Europa, produto do descoñecemento.

En función do tipo de familia, hai familias estruturadas cunha composición familiar

estable de dous proxenitores que cumpren cos seus deberes educativos e as desestruturadas que non concordan co esquema ben sexa pola violencia intrafamiliar, por delitos que levan a rotura do mecanismo de protección dos menores e unha serie de circunstancias que dinamitan a convivencia ordinaria da familia que chegou aos nosos días. Os datos de estatística penal están claro, quen sofre máis problemas de ciberacoso e de delitos sexuais son os nenos e nenas que están en familias desestruturadas aínda que con pouca diferenza porque dependen máis do manexo das tecnoloxías que faga.

Se non se cobren as necesidades primarias, non se chega ás necesidades secundarias. O primeiro que hai que resolver coas familias desestruturadas os elementos emocionais de convivencia ordinaria e o grave déficit na formación de adultos que é difícil de afrontar. No caso dos menores como teñen obrigación de acudir ao sistema educativo pois é doado darlles unha boa formación pero no caso dos maiores, como os abordas? Dende onde abordas a educación dos maiores? Este é tamén un tema xurídico que non se sabe moi ben. Eu penso que a opción principal son os Concellos que son a Administracións máis próxima á cidadanía que debería facer campañas específicas de formación das familias no fortalecemento dixital. Hai Concellos grandes que o fan pero os pequenos non teñen capacidade.

A Administración autonómica pode estar lonxe e a estatal ten fontes importantes de información xenérica e gratuíta para todo aquel que queira entrar. Ao mellor tamén os centros educativos, a través das asociacións de pais, poden impulsar a formación dos pais e das nais a través de competencias e actividades como teño acudido eu. Non creo que a solución veña dunha única vía senón de todas, servizos sociais, culturais, estatais mediante a información e os colexios de pais e nais que se queren



poderían funcionar perfectamente.

### **3. Como considera que podemos axudar ás familias?**

A solución parece obvia porque, hai que facer campañas de formación dixital da poboación en todos os rangos de idade. Non soamente nos colexios e nos institutos onde xa os hai grosso modo senón tamén programas de formación de adultos, fortalecer dixitalmente a esas persoas para que sexan capaces de entender a tecnoloxías e poder non so controlar senón tamén acompañar, apoiar e aconsellar que a veces se esquece e é tan importante como o control. É un problema importante, están os datos de delitos estatísticos de ciberacoso, pedofilia, de delitos contra os menores de tipo sexual a través das tecnoloxías. É un problema real que hai que afrontar dende a educación sobre todo de maiores e menores para que saiban xestionar a súa vida privada na Rede.

### **4. Que recomendación nos ofrece dende o seu ámbito de coñecemento?**

O dereito penal é un sistema regulatorio vivo que se adapta aos tempos a través do parlamento e o Consello dos Deputados. Neste sentido, os delitos foron cambiando ao longo destas décadas introducindo o medio tecnolóxico de comisión do delito que fai anos non existía. Hoxe en día a regulación está bastante coherente na regulación do código penal aínda que o importante non é a sanción senón a educación, a formación, o acompañamento e o consello para non chegar a esa sanción final. Os códigos penais europeos son parecidos pero o código penal é a última opción cando o problema está moi agudizado polo que hai que tratar de remedialo antes. Eu insisto que é preciso a sensibilización dende os concellos e os centros educativos.

**Grazas. Sen a túa axuda non sería posible.**

## **ANEXO IV**



## TRANSCRIPCIÓN DA ENTREVISTA DIRIXIDA AOS PROFESIONAIS (III)

**Presentación:** Esta entrevista forma parte dunha Tese de Doutoramento que estamos levando a cabo na Universidade de Santiago de Compostela. Concretamente, pretendemos estudar as variables familiares relacionadas co fenómeno do ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. O noso propósito final é, tras analizar a situación que afecta aos estudantes de 5º e 6º de Educación Primaria de Galicia, identificar os eixos da prevención do ciberacoso na contorna familiar. Neste senso, solicitamos a túa colaboración como profesional do ámbito educativo a fin de aglutinar diferentes perspectivas para comprender mellor o fenómeno e, por conseguinte, dar a resposta máis acertada. Grazas pola túa colaboración e o teu tempo.

**Profesión:** Orientadora educativa.

**Data:** 19/07/2019.

**Lugar:** Vilalba.

### 1. Como definiría vostede o ciberacoso?

Consiste no uso das redes sociais para insultar, vexar ou acosa a outra persoa.

**2. Na súa opinión, cales son os tipos de ciberacoso?**

Ciberbullying e ciberacoso sexual.

**3. Por que cree vostede que sucede este fenómeno?**

Por falta de coñecemento dos usos e dos perigos das redes sociais.

**4. Neste sentido, cal é o papel da familia?**

A familia debe ter coñecemento do uso das novas tecnoloxías e sobre todo das redes sociais e despois deben ensinarlle aos seus fillos as vantaxes e os perigos de usalos correctamente ou non. Ademais deben ter un control das horas que están conectados, con quen falan, etc.

**5. Cre vostede que os estilos educativos parentais están vencellados co ciberacoso?**

Penso que a educación dixital é fundamental tanto a nivel familiar como escolar e polo tanto ten unha relación estreita co mal uso que se fai destas ferramentas por parte dos nosos nenos e nenas.

**6. Na súa opinión, están as familias preparadas para dar resposta a esta complexa situación?**

En xeral non. As familias por un lado aínda non son conscientes dos perigos do mal uso das redes sociais e por outro lado, moitas veces, a formación e coñecemento das mesmas é moi baixa.

**7. Dende a súa perspectiva profesional, como podemos axudar ás familias a enfrontarse a estas situacións?**

Dende os centros educativos debemos facer conscientes ás familias da importancia

de que os nenos e nenas non empreguen tan prematuramente as redes sociais e que unha vez que as empregan lles axuden a usalas de forma responsable. Para iso podemos organizar charlas en titorías, dende as escolas de pais e nais, coa colaboración externa de expertos no uso das tecnoloxías da información e a comunicación e das redes sociais, etc.

**Grazas. Sen a túa axuda non sería posible.**







## **ANEXO V**



## TRANSCRIPCIÓN DA ENTREVISTA DIRIXIDA AOS PROFESIONAIS (IV)

**Presentación:** Esta entrevista forma parte dunha Tese de Doutoramento que estamos levando a cabo na Universidade de Santiago de Compostela. Concretamente, pretendemos estudar as variables familiares relacionadas co fenómeno do ciberacoso no alumnado de Educación Primaria. O noso propósito final é, tras analizar a situación que afecta aos estudantes de 5º e 6º de Educación Primaria de Galicia, identificar os eixos da prevención do ciberacoso na contorna familiar. Neste senso, solicitamos a túa colaboración como profesional do ámbito educativo a fin de aglutinar diferentes perspectivas para comprender mellor o fenómeno e, por conseguinte, dar a resposta máis acertada. Grazas pola túa colaboración e o teu tempo.

**Profesión:** Mestra de Educación Primaria.

**Data:** 20/06/2019.

**Lugar:** Santiago de Compostela.

### 1. Como definiría vostede o ciberacoso?

Pois eu enténdoo como unha forma de acoso a través da Rede.

### 2. E na súa opinión, cales son os tipos de ciberacoso?

Directo e indirecto.

**3. Cal pensas que é o papel da escola con respecto a este tema?**

Ten un papel importante pero penso que o papel principal é o da familia.

**4. Por que? Poderíanos explicar exactamente cal é o papel da familia neste senso?**

Eu penso que, en primeiro lugar, a familia é a encargada do control dos fillos na Rede. Non é o mesmo que empreguen as tecnoloxías baixo a supervisión dun adulto que as empreguen ao libre albedrío, sen coñecemento dos pais. O uso de Internet polos menores que non contan coa familia para que os guíe, está chea de riscos.

**5. Atopa relación entre ao ciberacoso e aos estilos educativos parentais?**

Si. Eu creo que están interconectadas estas dúas cuestións moi estreitamente, así algúns pais refórzanos con estas tecnoloxías. Creo que as tecnoloxías son empregadas polos pais e nais moi a diario para evadir responsabilidades en canto ao coidado dos fillos. Estoume referindo a deixar que empreguen as tecnoloxías libremente como vía fácil para telos entretidos pero isto reflíctese na escola.

**6. De que maneira se reflicte na escola?**

Por conflitos que se xeran na Rede pero que traen á escola.

**7. Considera vostede que están preparadas as familias para responder ao ciberacoso?**

Non, considero que debe haber moita máis formación para as familias sobre este tema xa que moitos dos casos nas casas nas que se emprega Internet, a familia non sabe os programas que empregan e non poden regular o seu uso nin educar sobre iso.

**8. Como considera que podemos axudar ás familias?**

En primeiro lugar, poñendo en coñecemento os aspectos que permitan identificar o ciberacoso e saber como regulalo porque os mestres, eu, por exemplo, non estou preparada para formar ás familias. Entón precisan formación específica que non lles podemos dar.

**9. Tivo vostede algunha experiencia relacionada?**

Vexo moita dependencia dos nenos e nenas que xera sentidos de pertenza imprescindibles que fai que sexan partes importantes da súa vida. As experiencias que teño como titora de cuarto é que hai un abuso do uso das tecnoloxías na comunicación en Internet mediante os videoxogos. Xorden conflitos en Internet que traen ao colexio e que nós non sabemos como afrontalos. Como ese problema un montón deles.

**10. Poderías darnos algunha orientación para axudar aos nenos e nenas?**

Penso que o acceso ás tecnoloxías é demasiado pronto, creo que deberían pasar máis tempo en persoa xogando que a través das tecnoloxías. Eu trataría de potenciar as relacións físicas e regularía o uso das tecnoloxías no fogar.

**Grazas. Sen a túa axuda non sería posible.**



## NOTAS





- 
- <sup>1</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Solamente dentro de la comunidad con otros todo individuo tiene los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos”.
- <sup>2</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Social networks are as old as humanity”.
- <sup>3</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica”.
- <sup>4</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “un conjunto de nodos interconectados”.
- <sup>5</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el medio tecnológico más revolucionario de la era de la información”.
- <sup>6</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “combinación única de estrategia militar, cooperación de grandes proyectos científicos, espíritu empresarial tecnológico e innovación contracultural”.
- <sup>7</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “sin duda alguna existen grandes áreas del mundo y considerables segmentos de población desconectados del nuevo sistema tecnológico”.
- <sup>8</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “estructuralmente determinado”.
- <sup>9</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “principales fuentes de la productividad son el aumento cuantitativo de los factores de producción (trabajo, capital y recursos naturales), junto con el uso de nuevas fuentes de energía”.
- <sup>10</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “¿Vamos a seguir aferrándonos a un estilo de vida que crecientemente vacía al mundo y devasta a la naturaleza por medio de su excesivo énfasis en las satisfacciones materiales, o vamos a emplear los poderes creativos de la ciencia y de la tecnología, bajo el control de la sabiduría, en la elaboración de formas de vida que se encuadren dentro de las leyes inalterables del universo y que sean capaces de alentar las más altas aspiraciones de la naturaleza humana?”
- <sup>11</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “El capital y su autoexpansión son el principio y el fin, el motivo y el objetivo de la producción”.
- <sup>12</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el verdadero límite de la producción capitalista es el mismo capital”.
- <sup>13</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos”.
- <sup>14</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la forma que toman los distintos tipos de capital en tanto que percibidos y reconocidos como legítimos”.
- <sup>15</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “las nuevas tecnologías de la información desempeñaron un papel fundamental al facilitar el surgimiento de este capitalismo flexible y dinámico”.
- <sup>16</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “prospera en todo el mundo y profundiza su penetración en los países, las culturas y los ámbitos de la vida”.
- <sup>17</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el estado-nación, tal y como se creó en la Edad Moderna de la historia, parece estar perdiendo su poder”.
- <sup>18</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “o estado-nación cada vez es más impotente para controlar la política monetaria, decidir su presupuesto, organizar la producción y el comercio, recaudar los impuestos sobre sociedades y cumplir sus compromisos para proporcionar prestaciones sociales”.
- <sup>19</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la globalización/localización de los medios y de la comunicación electrónica equivale a la desnacionalización e desestatificación de la información”.
- <sup>20</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “todavía se sigue debatiendo cuales son las posibilidades técnicas reales para recortar el acceso a Internet sin dejar fuera de la red a todo un país”.
- <sup>21</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “hoy el estado es más vigilado que vigilante”.
- <sup>22</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “En los albores de la era informacional, una crisis de legitimidad está vaciando de significado y función a las instituciones de la era industrial. Superado por las redes globales de riqueza, poder e información, el estado-nación moderno ha perdido buena parte de su soberanía. Al tratar de

---

intervenir estratégicamente en este escenario global, el estado pierde capacidad de representar a sus electorados, arraigados en un territorio histórico. En un mundo onde el multilateralismo es la regla, la separación entre naciones y estados, entre la política de representación y la política de intervención, desorganiza la unidad contable sobre la que se construyó la democracia liberal y se ejerció en los dos últimos siglos. La privatización de los organismos públicos y el declive del estado de bienestar, aunque alivian a las sociedades de algunas cargas burocráticas, empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos, rompen el contrato social entre el capital, el trabajo y el estado, y eliminan buena parte de la red de seguridad social, el sostén del gobierno legítimo para el ciudadano de a pie”.

<sup>23</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “como la estrutura familiar dominante en la sociedad capitalista avanzada del siglo XX”.

<sup>24</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la comunidad no solo se provee de sus miembros, sino que se encarga de prepararlos para que cumplan satisfactoriamente el papel social que les corresponde”.

<sup>25</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Freud nos permite dar conta da natureza inconsciente das relacións de odio e de amor entre homens e mulheres, pais e filhos”.

<sup>26</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Creemos que decimos lo que queremos, pero es lo que han querido los otros, más específicamente, nuestra familia, que nos habla. Este nos debe entenderse como un complemento directo. Somos hablados y, debido a esto, hacemos de las casualidades que nos empujan, algo tramado. Hay, en efecto, una trama –nosotros la llamamos destino–”.

<sup>27</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “universal e imutável”.

<sup>28</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la primera escuela de la humanización, de la transmisión generacional de valores éticos, sociales y culturales que aporta un sentido mucho más amplio a la misma existencia humana”.

<sup>29</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “es en las instituciones más vulnerables (sirva de ejemplo la familia) onde realmente podremos percibir y valorar el alcance de los cambios acontecidos en la esfera pública”.

<sup>30</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “El segundo sexo”.

<sup>31</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “bajo la diversidad del feminismo, se encuentra una comunidad fundamental: el esfuerzo histórico, individual y colectivo, formal e informal, para redefinir la condición de la mujer en oposición directa al patriarcado”.

<sup>32</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el conjunto de formas y resultados dela actividad humana difundidos en el marco de alguna colectividad y que son resultados de la tradición, la imitación, el aprendizaje y la relación con los modelos comunes”.

<sup>33</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “es la cultura la que suministra la forma y el contido de su conducta al ser humano”.

<sup>34</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al ser humano contra la Naturaleza y regular las relaciones de los seres humanos entre sí”.

<sup>35</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “así que el ser humano cae en la neurosis porque no logra soportar el grado de frustración que le impone la sociedad en aras de sus ideales de cultura, deduciéndose de ello que sería posible reconquistar las perspectivas de ser feliz, eliminando o atenuando en grado sumo estas exigencias culturales.”

<sup>36</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el conjunto de la información no hereditaria acumulada, conservada y transmitida por las diversas colectividades de la sociedad humana”.

<sup>37</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la naturaleza es todo lo que tenemos por herencia biológica; la cultura, por el contrario, es todo lo que nos viene de la tradición externa”.

<sup>38</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “que los valores supremos pierden validez. Falta la meta, falta la respuesta al por qué”.

<sup>39</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la cultura de un pueblo se manifiesta en la unidad disciplinada de los instintos de ese pueblo”.

---

<sup>40</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Toda nuestra cultura europea se agita dende hace tiempo, con una tensión torturadora, bajo una angustia que aumenta de década en década, como si se encaminara a una catástrofe; intranquila, violenta, atropellada, semejante a un torrente que quiere llegar cuanto antes a su fin, que ya no reflexiona, que teme reflexionar”.

<sup>41</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “tela de araña de significados”.

<sup>42</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “culture consists of the unwritten rules of the social game”.

<sup>43</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la invención de naciones, unidades políticas en las que el mundo entero está dividido y una de las que cada ser humano supone que pertenece, como se manifiesta en su pasaporte, es un fenómeno reciente en la historia de la humanidad”.

<sup>44</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “as the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally”.

<sup>45</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “As the family is the source of our very first social mental programming, its impact is extremely strong, and programs set at this stage are difficult to change”.

<sup>46</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations”.

<sup>47</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “todo lo que se cree permanente y perenne se esfuma”.

<sup>48</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “se deshistoriza”.

<sup>49</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Estas transformaciones conllevan una modificación igualmente sustancial de las formas sociales del espacio y el tiempo, y la aparición de una nueva cultura”.

<sup>50</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “vivimos en un mundo complejo onde la comunicación y los flujos culturales traspasan cada vez más fronteras”.

<sup>51</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “transformación de los cimientos materiales de la vida social”.

<sup>52</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “debemos esperar el surgimiento histórico de nuevas formas de interacción, control y cambios sociales”.

<sup>53</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la recombinación es la fuente de la innovación que se encuentra en la raíz de la productividad económica, la creatividad cultural y la configuración del poder político”.

<sup>54</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “el resultado histórico (j) es, en buena medida, indeterminado, ya que la interacción de la tecnología y la sociedad depende de la relación estocástica existente entre un número excesivo de variables casi independientes”.

<sup>55</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “aquel proceso de construcción de sentido sobre la base de un atributo cultural que permite a las personas encontrar sentido a lo que hacen en su vida”.

<sup>56</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “self-awareness in contemporary society is directly connected with belonging to some collectivity: to an age group or vocational group, and ultimately to the nation”.

<sup>57</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “one culture has no absolute criteria for judging the activities of another culture as “low” or “noble.” However, every culture can and should apply such judgment to its own activities, because its members are actors as well as observers”.

<sup>58</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Cyber- or electronic acoso (j) is broadly defined as acoso performed via electronic means such as mobile/cell phones or the Internet”.

<sup>59</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Presently there is an ongoing debate regarding the existence of cyberbullying, the extent of the problem, and the threat that cyber-based abuse carries”.

<sup>60</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “the term cyberbullying has been defined and characterized in myriad and often conflicting ways in popular press and the growing corpus of the literature on this topic”.

<sup>61</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “to date, several definitions of cyberbullying have been proposed by researchers with no unequivocal definition established”.

---

<sup>62</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “there is a continuing debate about how appropriate it is to carry over the definition of traditional acoso to cyberbullying”.

<sup>63</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “an overt intentional act of aggression towards another person online”.

<sup>64</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “online social aggression (j) cyberbullying is being cruel to others by sending or posting harmful material or engaging in other forms of social cruelty using the Internet or other digital technologies”.

<sup>65</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text”.

<sup>66</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself”.

<sup>67</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Cyberbullying is any behavior performed through electronic or digital media by individuals or groups that repeatedly communicates hostile or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort on others”.

<sup>68</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “We propose consistent use of the operational definition of willful and repeated harm inflicted through aggressive actions through the use of computers, cell phones, and other electronic devices, similar to the definition by Hinduja and Patchin just with the definition of an aggressive act”.

<sup>69</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “using information and communication technologies (ict) to repeatedly and intentionally harm, harass, hurt and/or embarrass a target”.

<sup>70</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “The element of power imbalance remains and therefore an essential criterion that applies equally in both the private and public contexts. In either setting, physical or virtual, a victim’s lack of perceived or actual power comparative to the perpetrator’s possession of power is crucial to the definition”.

<sup>71</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Independientemente del lugar que deban ocupar los criterios en la definición, lo que sí ponen de manifiesto los estudios es la necesidad de incluir criterios específicos del *cyberbullying* que vayan más allá de la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder”.

<sup>72</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “flaming refers to a brief, heated exchange between two or more individuals that occurs via any communication technology”.

<sup>73</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents’ perspective”

<sup>74</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “autoridad es *augere*: hacer crecer”.

<sup>75</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “la ley paterna no es la ley de la regla sino del objetivo, la indicación del camino, la indicación de los pasos que recorrer”.

<sup>76</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “otro de los aspectos que diferencian a la familia respecto a otras instituciones formativas, es que los procesos educativos que tienen lugar en su seno no siempre son intencionales, sino que en numerosas ocasiones se realizan de forma inconsciente”.

<sup>77</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. La educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

<sup>78</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diferentes tipos habituales de educación familiar”.

<sup>79</sup> Traducción propia. Versión orixinal: “procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”.

<sup>80</sup> Id.

<sup>81</sup> Id.

<sup>82</sup> Id.

---

<sup>83</sup> Id.  
<sup>84</sup> Id.  
<sup>85</sup> Id.  
<sup>86</sup> Id.  
<sup>87</sup> Id.  
<sup>88</sup> Id.  
<sup>89</sup> Id.  
<sup>90</sup> Id.  
<sup>91</sup> Id.  
<sup>92</sup> Id.  
<sup>93</sup> Id.  
<sup>94</sup> Id.  
<sup>95</sup> Id.

